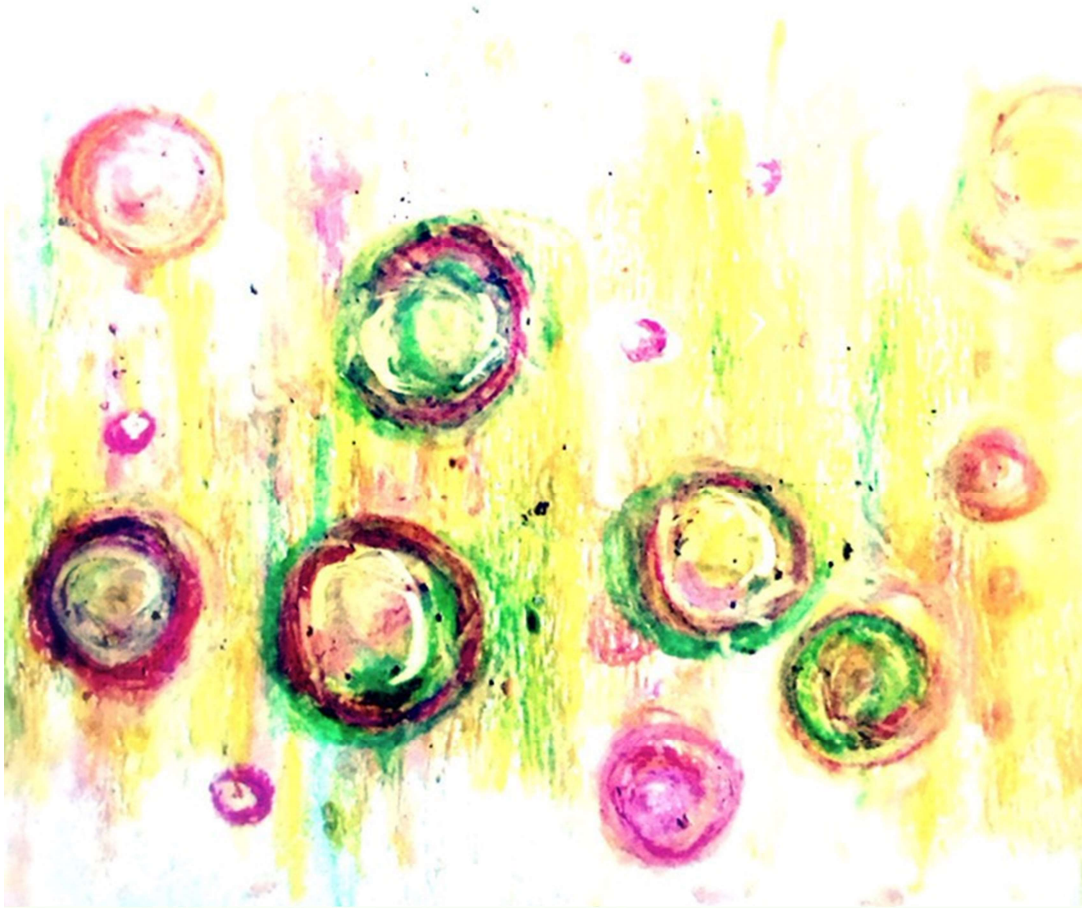
# Journal of Inclusive Education

Printed 2018.0830
Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services



Feeling of Music [Mamiko OTA]

August 2018
VOL. 5

Asian Society of Human Services

# Journal of Inclusive Education

Asian Society of Human Servicesでは、
障害の有無に関わらず共に学ぶ場を設定し、
そこで行われる平等かつ包括的な教育を
Inclusive Educationと定義する。

Inclusive Education分野の研究は、
その方法が科学的であれば国際的に通用する分野であり、
多職種協働の試みによってより発展することが期待され、。
特に、“Evidence Based Inclusive Education”の推進が求められている。

そこで、本学会ではInclusive Educationに関する
科学的な研究・実践活動を通じ、
日本をはじめアジアのInclusive Educationの
進歩・発展に寄与することを目的とし、
学会として3種類目の専門研究ジャーナルをここに創刊する。

Asian Society of HUMAN SERVICES
Journal of Inclusive Education

## ORIGINAL ARTICLES

小学校教師のダイバーシティ教育に関する取り組みと意識についての一研究

深田 將揮，竹下 幸男，生野 勝彦，渡邉 健治　p. 1

Autism Spectrum Disorder（ASD）傾向の子どもに対する
社会スキルプログラム開発のための構成概念の検討
―海外の実践報告分析を中心に―

小原 愛子，下地 華愛，太田 麻美子，野崎 美沙　p.18

公立小学校における特別支援学級担任教員による通常学級支援を目的とした弾力的対応の実態

大久保 賢一，渡邉 健治　p.34

## SHORT PAPERS

Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C3)自己評価用(高校生版)の信頼性の検証
―沖縄県内高等学校のデータを用いた分析―

照屋 晴奈，矢野 夏樹，下條 満代，韓 昌完　p.53

高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向
―日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に―

權 偕珍，太田 麻美子　p.61

## ACTIVITY REPORT

英語学習に特異的な困難を示す生徒に対する英語指導法の検討
―認知特性に配慮した効果的な英単語書字指導法―

上岡 清乃，北岡 智子，鈴木 恵太　p.77

投稿規定　p.88
執筆規定　p.89
倫理規定　p.91

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.5 1-17

ORIGINAL ARTICLE

# 小学校教師のダイバーシティ教育に関する取り組みと意識についての一研究

## Investigation of Japanese Elementary School Teachers' Practices and Attitudes Regarding Diversity Education

深田 將揮 1), 竹下 幸男 1), 生野 勝彦 1), 渡邉 健治 1)
Masaki FUKADA Yukio TAKESHITA Katsuhiko IKUNO Kenji WATANABE

1) 畿央大学教育学部
Faculty of Education, Kio University

＜Key-words＞
ダイバーシティ教育, 小学校, 学級担任, インクルーシブ教育
diversity education elementary schools class teachers inclusive education

m.fukada@kio.ac.jp（深田 將揮）

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:1-17. © 2018 Asian Society of Human Services

## ABSTRACT

本研究では、小学校の学級担任を対象にダイバーシティ教育に関する取り組みと意識について明らかにすることを目的とした。調査は、1）担任している学級の実態、2）児童の多様性に配慮した教育や多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育の実施状況、3）ダイバーシティ教育に関する学級担任の意識について行い、検討した。その結果、学級を構成する児童の実状が、配慮のあり方や醸成する内容をある程度規定しているということが示された。また、学級担任の意識として、今後の多様性教育の推進に関してやや消極的な側面を持ちながらも、児童の多様性に配慮した教育を行うことや多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについては、肯定的な考え方を持っていることが明らかになった。

Received
25 July, 2018

Revised
11 August, 2018

Accepted
17 August, 2018

Published
30 August, 2018

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.5 1-17

# Ⅰ. はじめに

2006（平成 18）年 12 月の国連総会で「障害者の権利に関する条約」が採択され、日本も 2012（平成 24）年 1 月に批准した。その条約の「第三条　一般原則」では、「(d) 差異の尊重並びに人間の多様性の一部及び人類の一員としての障害者の受入れ」が条文化され、人間の多様性の一部として障害者が位置付けられた。ユネスコでも 2008（平成 20）年の INCLUSIVE EDUCATION: THE WAY OF THE FUTURE UNESCO の中のリポートで、「インクルージョンはプロセスである。 言い換えれば、ダイバーシティに対応するより良い方法を見つけるためには、インクルージョンは終わりのない探求とみなされる」としてダイバーシティとインクルージョンの関係が述べられている（Mel Ainscow，2008）。

日本では、1999（平成 11）年の男女共同参画社会基本法の第 1 条で「男女共同参画社会の形成を総合的かつ計画的に推進することを目的とする」ことが定められ、経済産業省では、2012 年度から「なでしこ銘柄」、「ダイバーシティ経営企業 100 選」などの表彰制度を通じて、女性活躍やダイバーシティ経営を推進してきており、企業では女性や多様な人材の雇用が進められ、ダイバーシティという用語の使用が増えてきている。大学においてもこれまでの男女共同参画推進室を筑波大学は 2012（平成 24）年に、早稲田大学は 2016（平成 28）年に「ダイバーシティ推進室」と改めて、ダイバーシティを進める動きがみられる。

それでは、ダイバーシティ、ダイバーシティ教育についての研究はどのように進められているだろうか。この分野の研究は少なく、その中でポーターは、日本の学校教育や保育現場の中では、ダイバーシティの概念は未だ新しく、外国籍をもつ子どもの受け入れや英語教育に論議がとどまっているようなので、日本におけるダイバーシティ教育のあり方を考える材料として、教育や保育、社会福祉などの職業を目指す学生たちを対象に、3 年間アメリカの大学で担当してきた講座「現代家族におけるダイバーシティ」の目的と概要を示している。人種問題、宗教信条、政治的立場など広範囲にわたり、さらに、家庭や親のダイバーシティを配慮しながら、保育現場でどのように親とコミュニケーションを図っていけばよいのか、具体的な連携のあり方をアメリカの実践例を交えながら紹介している（ポーター，2012）。この研究は、ダイバーシティの概念を把握するために参考となり、また、学校現場でダイバーシティ教育を進めるためにどのような点を考慮しなければならないのか、示唆に富むものである。韓・矢野・上月は、主として外国の先行研究におけるダイバーシティ教育の定義やそれに類似する概念の定義について文献的研究を行い、ダイバーシティ教育を「人種、年齢、性別、障害の有無、身体的条件、宗教、価値観、社会経済的状況などの多様な背景を有する他者と共に学ぶことによって、その多様性を理解し、敬意を育む教育」と再定義している（韓・矢野・上月，2016）。渡邉・大久保・竹下・深田は、「ダイバーシティとは、文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などのそれぞれが多様であることを意味する。ダイバーシティ教育とは、これらの多様性を受け入れ、互いに尊重し合う態度や行動を醸成することである」と定義し、小学校においてダイバーシティ教育としてどのような取り組みが行われ、どのような課題があるかを明らかにすることを目的として調査を行った（渡邉、他，2017）。そこでは、特別なニーズを抱える児童の在籍率は、特定の地域や学校に偏在しており、そのニーズの内容も地域や学校によって異なっていること、また、2 割から 6 割程度の学校がダイバーシティ教育に関連する何らかの取り組みを実施しており、ダイバーシティ教育に対する教師の意識は全体的に肯定的であったことが明らかになった。ただし、この研究

では、主として小学校全体としてのダイバーシティ教育への取り組みについて調査しているが、学級担任の取り組みやダイバーシティ教育につていの担任教師の意識については問うていない。従って、本研究では、小学校の学級担任を対象にダイバーシティ教育に関する取り組み、ダイバーシティ教育に関する意識について明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ．方法

### 1. 調査期間、調査対象、調査方法

2017 年 12 月~2018 年 1 月に郵送で小学校へ質問紙を配布し、返信用封筒にて返送を依頼した。平成 27 年度の国勢調査を基に、全都道府県の人口 1 万人以上の自治体をランダムにサンプリングし、さらに各自治体から 3 つの小学校をランダムにサンプリングした。サンプリングした学校の学校長に学年の異なる三名の学級担任に回答していただくよう依頼し、調査対象とした。2,880 部発送し、560 部回収した。回収率は 19.4%であった。

### 2. 調査内容

（1）性別、年代、担任している学年

性別　男性、女性

年代　20 代、30 代、40 代　50 代、60 代

担任している学年　第 1 学年、第 2 学年、第 3 学年、第 4 学年、第 5 学年、第 6 学年

（2）担任している学級について

①外国籍児童数、②発達障害（LD、ADHD、自閉症など）の医学的診断のある児童数、③母語が日本語以外のため、読み、書き、会話などに困難のある児童数、④文化的風習や宗教的禁忌のため、参加できる活動に制限のある児童数、⑤家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童数、⑥就学援助を受けている児童数、⑦自らの性に関する認識で悩みや葛藤を抱える児童数

（3）児童の多様性に配慮した教育を行っていることについて

以下の 1）～6）の多様性に配慮した教育の内容について、「行っているか」か「行っていない」かを問い、それぞれ「行っている理由」、「行っていない理由」について選択を求めた。

1）文化的多様性を配慮した教育を行っている（以下「1）文化的多様性」と略記）

2）言語的多様性を配慮した教育を行っている（以下「2）言語的多様性」と略記）

3）自らの性について悩み等を抱える児童に配慮した教育を行っている（以下「3）性について」と略記）

4）障害のある児童について配慮した教育を行っている（以下「4）障害のある児童」と略記）

5）母子・父子家庭の児童に配慮した教育を行っている（以下「5）母子・父子家庭」と略記）

6）経済的事情を抱える児童に配慮した教育を行っている（以下「6）経済的事情」と略記）

（4）多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行っていることについて

多様性を教える（醸成する）授業を行ったことが、1)「ある」か、2)「ない」、かを問い、「ない」と回答した場合、以下の①～⑤の具体的理由を求めた：①多様性を教える必要性がない　②どのように教えていいかわからない　③多様性を教える機会がない　④該当する児童が在籍していない　⑤その他

「ある」と回答した場合、1）－1「どのような教科」で、1）－2「どのような配慮」を行ったかを聞いた。1）－2 の「どのような配慮か」の内訳は、①文化的多様性　②言語的多様性　③障害　④性　⑤家庭の経済的事情　⑥母子・父子家庭　⑦その他

（5）児童の多様性配慮の教育に関する教師の考え

以下の 1)、2）の設問について①～③の選択を求めた。

1）児童の多様性に配慮した教育を行うことについて

①積極的に取り組むべきである　②現在取り組んでいるので十分である

③必要と考えられるが、現状では重要な要因になりえない

2）今後、児童の多様性に配慮した教育を推進する必要性について

①教育の質を高めるために必要である　②社会的要請に合わせる範囲で、進めれば良い　③現状で十分である

（6）多様性を尊重及び醸成する教育についての教師の考え

以下の 1)、2）の設問について①～③の選択を依頼した。

1）多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて

①積極的に取り組むべきである　②現在取り組んでいるので十分である

③必要と考えられるが、現状では重要な要因になりえない

2) 今後、多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育の推進について

①教育の質を高めるために必要である　②社会的要請に合わせる範囲で、進めれば良い

③現状で十分である

（7）児童の多様性とインクルーシブ教育についての教師の考え

1）障害のある児童や多様性のある児童が在籍している、いないにかかわらず、子どもは一人一人固有の存在なので、多様性やインクルーシブをとりたてて意識する必要はない。

2）多様性を重視する教育がインクルーシブ教育を推進する。

3）多様性を重視した教育とは別にインクルーシブ教育を推進すべきである。

なお、「行っている」「行っていない」など二者択一以外の質問については、複数回答を可とした。

### 3. 分析方法

3－1. 調査内容の（1）～（7）については、項目毎に単純集計を行った。

3－2.「(2) 担任している学級について」の①から⑦の各項目において該当児童の在籍している学級を「該当児童の在籍学級群」とし、該当児童の在籍していない学級を「非在籍学級群」とした。(3) ～ (7) の項目に対する「該当児童の在籍学級群」と「非在籍学級群」の回答度数に有意な差が認められるか検証した。

## Ⅲ. 結果

### 1. 性別、年代、担任している学年

回答の性別、年代、担任している学年については、表 1 のような結果になった。

表 1　性別・年代・担任している学年

| 性別 | | | 年代 | | | 担任している学年 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 男性 | 221 | 39.7% | 20代 | 116 | 20.7% | 1学年 | 89 | 16.2% |
| 女性 | 336 | 60.3% | 30代 | 130 | 23.2% | 2学年 | 90 | 16.3% |
| | | | 40代 | 145 | 25.9% | 3学年 | 89 | 16.2% |
| | | | 50代 | 158 | 28.2% | 4学年 | 87 | 15.8% |
| | | | 60代 | 11 | 2.0% | 5学年 | 103 | 18.7% |
| | | | | | | 6学年 | 93 | 16.9% |
| 合計 | 557 | 100.0% | 合計 | 560 | 100.0% | 合計 | 551 | 100.0% |

全体のうち、男性は 221 人（39.7%）、女性は 336 人（69.3%）とやや女性が多かった。年代は 20 代が 116 人（20.7%）、30 代が 130 人（23.2%）、40 代が 145 人（25.9%）、50 代が 158 人（28.2%）、60 代が 11 人（2.0%）であり、60 代以外はほぼ均等な割合となった。担任している学年については、1 学年は 89 人（16.2%）、2 学年は 90 人（16.3%）、3 学年は 89 人（16.2%）、4 学年は 87 人（15.8%）、5 学年は 103 人（18.7%）、6 学年は 93 人（16.9%）と、ほぼ均等であった。

### 2. 担任している学級について

担任している学級の状況については、表 2 のような結果になった。(2) ①外国籍児童が在籍しているとした回答は 105 人、(2) ②発達障害（LD、ADHD、自閉症など）の医学的診断のある児童が在籍しているとした回答は 208 人、(2) ③母語が日本語以外のため、読み、書き、会話などに困難のある児童が在籍しているとした回答は 72 人、(2) ④文化的風習や宗教的禁忌のため、参加できる活動に制限のある児童が在籍しているとした回答は 24 人、(2) ⑤家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童が在籍しているとした回答は

76 人、(2) ⑥就学援助を受けている児童が在籍しているとした回答は 367 人、(2) ⑦自らの性に関する認識で悩みや葛藤を抱える児童が在籍しているとした回答は 6 人であった。また、記述回答で得られた、それぞれのクラスに「該当する児童が何名在籍しているかを合計した結果、(2) ①外国籍児童は 192 人（平均 1.8%）、(2) ②発達障害（LD、ADHD、自閉症など）の医学的診断のある児童は 519 人（平均 1.8%）、(2) ③母語が日本語以外のため、読み、書き、会話などに困難のある児童は 95 人（平均 1.3%）、(2) ④文化的風習や宗教的禁忌のため、参加できる活動に制限のある児童は 25 人（平均 1.0%）、(2) ⑤家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童は 90 人（平均 1.2%）、(2) ⑥就学援助を受けている児童は 1,193 人（平均 3.3%）、(2) ⑦自らの性に関する認識で悩みや葛藤を抱える児童は 6 人（平均 1.0%）であった。

表 2　該当児童が在籍する担任学級について

| | ①<br>外国籍児童 | ②<br>発達障害児童 | ③<br>読み、書き<br>会話などが<br>困難な児童 | ④<br>文化的風習等<br>による<br>活動制限の<br>ある児童 | ⑤<br>登校<br>学業継続<br>が困難な児童 | ⑥<br>就学支援児童 | ⑦<br>性の悩み<br>葛藤の<br>ある児童 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 該当児童の在籍学級数 | 105 | 287 | 72 | 24 | 76 | 367 | 6 |
| 該当在籍児童数 | 192 | 519 | 95 | 25 | 90 | 1193 | 6 |
| 該当児童数の平均 | 1.8 | 1.8 | 1.3 | 1.0 | 1.2 | 3.3 | 1.0 |
| 標準偏差 | 1.7 | 1.3 | 0.8 | 0.2 | 1.0 | 2.9 | 0 |

### 3. 児童の多様性への配慮

(3)「児童の多様性に配慮して教育を行っていることについて」(表 3) は、行っているという回答が多かったのは、6 項目のうちの 4) 5) の二つの項目である。すなわち、4) 障害のある児童」が 398 名（71.2%)、「5) 母子・父子家庭の児童」が 497 名、(88.9%) である。この二つの項目については、配慮の具体的内容を問う質問でも、よく似た傾向が回答に見られた。前者については、「①障害特性に応じた指導」が 281 名（51.9%）「②個別指導をしている」が 231 名（42.7%）であり、後者については「①常に保護者ということばを使用している」が 319 名（46.4%）「②授業や行事等の際に母子・父子に関わる事情に気を付けている」が 354 名（51.5%）となっており、4) も 5) も具体的内容についての回答が、二つある選択肢にほぼ均等に分かれる結果になった。自由記述を見ると、「4) 障害のある児童」では 29 名の回答があった。そのうち、「特別支援学級への通級」や「専門機関との連携」など、学級外の支援を受けている回答が 9 名あった。また「個別指導」「特性に応じた指導」などの回答も 8 名あった。「5) 母子・父子家庭の児童」については 15 名の記述回答があった。多かったのは、「おうちの人という言葉を使用する」「言葉に気を付けている」など言葉遣いに配慮しているという回答が 9 名あった。

次に 1) 2) 6) の 3 項目については、「行っている」という回答が、ほぼ同じ割合で得られた。「1) 文化的多様性」は 109 名（19.7%)、「2) 言語的多様性」は 167 名（29.9%)、「6)

経済的事情」は 143 名（25.7%）と、よく似た割合の結果となった。配慮の具体的内容では、「1）文化的多様性」の場合、「①服装を考慮している」が 21 名（15.9%）、「②食べるものを考慮している」が 36 名（27.3%）、「③食事作法や挨拶等を考慮している」が 50 名（37.9%）であり、「6）経済的事情」の場合、「①課外等で相談にのっている」が 57 名（39.6%）、「②補習授業を行っている」が 33 名（22.9%）と、選択肢に対してほぼ均等の割合で回答があったのに対して、「2）言語的多様性」では、「①できるだけ簡単な日本語を使っている」が 451 名（73.6%）、「②プリント等の漢字にルビを振っている」が 79 名（12.9%）、「③他の児童にサポートをさせている」が 40 名（6.5%）、と回答に偏りが見られた。自由記述については、「1）文化的多様性」では 24 名の回答があったが、授業などで機会をとらえて、「国際理解教育」「多文化の交流」など、多文化である状況を肯定的に教えているという回答が 10 名であった。また授業や行事などで「宗教」について配慮しているという回答が 3 名あった。「2）言語的多様性」では 42 名の記述回答があった。その中で、「日本語指導の先生による取り出し授業」、「日本語教室との連携」など学級外での支援を受けている回答が 15 名あった。また、「個別対応」や「学力に応じて」などの児童の言語能力に合わせた指導を行っているという回答が 9 名あった。「6）経済的事情」については 52 名と最も多くの記述回答があった。その中で、「買う教材を安いものにする」、「教師が準備しておく」などの負担を軽減させる配慮を行っている回答が 25 名、「集金の際に催促をしない」「他の児童にわからないようにする」などの経済的事情が表面化しないような配慮を行っていることがうかがえる回答が 20 名あった。

他に比べて、「行っている」という回答に特に低い値が見られたのは、「3）性について」であり、26 名（4.7%）であった。配慮の具体的内容では、「①課外で相談にのっている」は 4 名（15.4%）、「③児童の要望を受け入れて対応している」は 7 名（26.9%）と少なく、「③その他」を選択し、記述回答をしている人数が 15 名（57.7%）と、選択肢の中で最も多かった。自由記述の回答は 15 名であったが、「授業」や「集会」「休み時間」などの機会を設けて、性的多様性についての話をしているという回答が 10 名と多かった。

（3）の 6 項目すべてにおいて、配慮がなされていない理由で最も多いのは、「①該当する児童が存在していない」という回答だった。「1）文化的多様性」では 371 名（83.0%）、「2）言語的多様性」では 376 名（97.5%）、「3）性について」では 426 名（84.0%）、「4）障害のある児童」では 147 名（91.9%）、「5）母子・父子家庭」では 55 名（88.7%）、「6）経済的事情」では 290 名（73.6%）といずれも 70%を超えている。それ以外の配慮がなされていない具体的理由としては、「1）文化的多様性」の場合、「②特別なことをしていない」が 61 名（13.7%）、「③該当する児童を日本の文化に適応させている」が 11 名（2.5%）、「2）言語的多様性」の場合、「②サポート体制がない」が 2 名（0.5%）、「③繁忙なため」が 1 名（0.2%）、「④児童の自主性を尊重している」が 0 名（0%）、「⑤授業の進度や学力を確保するため」が 4 名（1.0%）、「3）性について」の場合、「②該当する児童がいるかわからない」が 79 名（15.6%）、「③どのように対応していいかわからない」が 0 名（0%）、「4）障害のある児童」の場合、「②特別扱いをしないようにしている」が 9 名（5.6%）、「5）母子・父子家庭の児童」の場合、「②該当する児童がいるかわからない」が 1 名（1.6%）、「③どのように対応していいかわからない」が 3 名（4.8%）、「6）経済的事情」の場合、「②該当する児童がいるかわからない」が 48 名（12.2%）、「③どのように対応していいかわからない」が 25 名（6.4%）であった。自由記述については、1）から 5）までの質問では、多くても 4 名が回答しているだけで

少なく、内容に関しても「必要性がない」、「そのような児童がいない」というものだったが、「6）経済的事情」については、他の項目よりも多く、29 名が記述回答を行っていた。しかし、その内容は「配慮の必要がない」、「そのような児童がいない」というものが 20 名と最も多かった。

表 3　児童の多様性に配慮した教育を行っていることについて（n=560）

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1) 文化的多様性について | 行っている109(19.7%) | | | 行っていない445(80.3%) | |
| | 行っている理由 | ①服装を考慮している | 21 (15.9%) | 行っていない理由 | ①該当する児童が在籍していない 371 (83.0%) |
| | | ②食べるものを考慮している | 36 (27.3%) | | ②特別なことをしていない 61 (13.7%) |
| | | ③食事作法や挨拶等を考慮している | 50 (37.9%) | | ③該当する児童を日本の文化に適応させている 11 (2.5%) |
| | | ④その他 | 25 (18.9%) | | ④その他 4 (0.9%) |
| 2) 言語的多様性について | 行っている167(29.9%) | | | 行っていない392(70.1%) | |
| | 行っている理由 | ①できるだけ簡単な日本語を使っている | 451 (73.6%) | 行っていない理由 | ①該当する児童が在籍していない 376 (97.4%) |
| | | ②プリント等の漢字にルビを振っている | 79 (12.9%) | | ②サポート体制がないため 2 (0.5%) |
| | | ③他の児童にサポートをさせている | 40 (6.5%) | | ③繁忙なため 1 (0.3%) |
| | | ④その他 | 43 (7.0%) | | ④児童の自主性を尊重している 0 (0%) |
| | | | | | ⑤授業の進度や学力を確保するため 4 (1.0%) |
| | | | | | ⑥その他 3 (0.8%) |
| 3) 性について | 行っている26(4.7%) | | | 行っていない529(95.3%) | |
| | 行っている理由 | ①課外で相談にのっている | 4 (15.4%) | 行っていない理由 | ①該当する児童が在籍していない 426 (84.0%) |
| | | ②児童の要望を受け入れて対応している | 7 (26.9%) | | ②該当する児童がいるかわからない 79 (15.6%) |
| | | ③その他 | 15 (57.7%) | | ③どのように対応していいかわからない 0 (0%) |
| | | | | | ④その他 2 (0.4%) |
| 4) 障害のある児童について | 行っている398(71.2%) | | | 行っていない161(28.8%) | |
| | 行っている理由 | ①障害特性に応じた指導 | 281 (51.9%) | 行っていない理由 | ①該当する児童が在籍していない 147 (91.9%) |
| | | ②個別指導をしている | 231 (42.7%) | | ②特別扱いをしていないようにしている 9 (5.6%) |
| | | ③その他 | 29 (5.4%) | | ③その他 4 (2.5%) |
| 5) 母子父子家庭の児童について | 行っている497(88.9%) | | | 行っていない62(11.1%) | |
| | 行っている理由 | ①常に保護者ということばを使用している | 319 (46.3%) | 行っていない理由 | ①該当する児童が在籍していない 55 (88.7%) |
| | | ②授業や行事等の際に母子・父子に関わる事情に気を付けている | 354 (51.5%) | | ②該当する児童がいるかわからない 1 (1.6%) |
| | | ③その他 | 15 (2.2%) | | ③どのように対応していいかわからない 3 (4.8%) |
| | | | | | ④その他 3 (4.8%) |
| 6) 経済的事情を抱える児童について | 行っている143(25.7%) | | | 行っていない413(74.3%) | |
| | 行っている理由 | ①課外等で相談にのっている | 57 (39.6%) | 行っていない理由 | ①該当する児童が在籍していない 290 (73.6%) |
| | | ②補習授業を行っている | 33 (22.9%) | | ②該当する児童がいるかわからない 48 (12.2%) |
| | | ③その他 | 54 (37.5%) | | ③どのように対応していいかわからない 25 (6.4%) |
| | | | | | ④その他 31 (7.9%) |

**4. 児童に醸成する教育について**

（4）「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行っているかについて」の「1）多様性を教える（醸成する）授業を行ったことがありますか」には、414 名（74.1%）の教師が「ある」と回答している（表 4 - 1）。一方で「ない」と回答した教師 145 名（25.9%）の理由としては、「②どのように教えていいかわからない」（37 名、28.9%）、「③多様性を教える機会がない」（37 名、28.9%）、「④該当する児童がいない」（39 名、30.5%）とほぼ同じ回答率となった（表 4 - 2）。

表 4 - 1　授業における多様性教育の実施有無

| | | |
|---|---|---|
| 多様性を教える授業を行ったことがある | 414 | 74.1% |
| 多様性を教える授業を行ったことがない | 145 | 25.9% |
| 合計 | 559 | 100.0% |

表 4 - 2　多様性教育を実施しない理由

| | | |
|---|---|---|
| ①多様性を教える必要性がない | 6 | 4.7% |
| ②どのように教えていいのかわからない | 37 | 28.9% |
| ③多様性を教える機会がない | 37 | 28.9% |
| ④該当する児童が在籍していない | 39 | 30.5% |
| ⑤その他 | 9 | 7.0% |
| 合計 | 128 | 100.0% |

また、「ある」と答えた教師（414 名、74.1%）に「1）その授業は以下のどのような授業でどのような内容でしょうか」には、回答が多い順に道徳が 343 名、国語が 221 名、外国語活動 217 名という結果となった（表 4－3）。さらに、それぞれの授業科目における配慮の内容を見てみると、道徳では、「①文化的多様性」（249 名、31.0%）が最も多く、次いで多かったのは「③障害」（203 名、25.3%）、「②言語的多様性」（131 名、16.3%）となり、国語では、「②言語的多様性」（142 名、42.9%）が最も多く、「①文化的多様性」（97 名、29.3%）、「③障害」（62 名、18.7%）と続いた。外国語活動では、主に「②言語的多様性」（167 名、46.5%）と「①文化的多様性」（162 名、45.1%）という項目に偏る傾向となった。ここからも、学習する題材の中に言語や文化的なもの、障害といった内容が多様性と関連していることがわかる。また、逆に授業として扱われることが少なかった授業科目としては、理科（47 名）、家庭科（59 名）、図工（84 名）という結果となった。その他の科目の特別活動（181 名）、総合学習（176 名）、社会（174 名）、生活（95 名）、算数（95 名）では、95 名から 181 名の間の回答数であった。さらに、それぞれの科目の内容項目（上記の 7 項目）の合計で見てみると、多い順に文化的多様性（1,118 名）、言語的多様性（753 名）障害（746 名）を扱うことが多

く、性（265 名）、母子・父子家庭（227 名）、家庭の経済状況（171 名）、その他（94 名）と続いた。

また、その他（94 名）の自由記述には、各教科の特性が見られた。例えば、算数では、「その国の九九や割り算のやり方などを説明してもらう」という特徴的な記述もあった。道徳では、「互いの価値を認め合う相互理解に関わること」、「一人一人が個の違いを認識し合う」、「価値観」等、個性や個の価値観を重んじる記述が見られた。特別活動では、「さまざまな生活環境、背景」や「心のあり方、不登校ぎみの子」について扱っている等の記述があった。一方で「（算数の）苦手な子への配慮」、「（体育において）運動の苦手な児童への対応」や「（生活において）活動するグループを特別に考えたり、個別支援をしたりしている」等といった（3）で聞いた「児童の多様性に配慮して教育を行っていること」について回答している記述も複数あった。

表 4 - 3　教える授業

| | 文化的多様性 | 言語的多様性 | 障害 | 性 | 家庭の経済的事情 | 母子父子家庭 | その他 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 算数 | 27 | 28 | 43 | 1 | 3 | 5 | 9 | 116 |
| | 23.3% | 24.1% | 37.1% | 0.9% | 2.6% | 4.3% | 7.8% | 100.0% |
| 国語 | 97 | 142 | 62 | 4 | 3 | 17 | 6 | 331 |
| | 29.3% | 42.9% | 18.7% | 1.2% | 0.9% | 5.1% | 1.8% | 100.0% |
| 理科 | 7 | 8 | 20 | 10 | 4 | 2 | 4 | 55 |
| | 12.7% | 14.5% | 36.4% | 18.2% | 7.3% | 3.6% | 7.3% | 100.0% |
| 社会 | 146 | 70 | 43 | 16 | 20 | 12 | 4 | 311 |
| | 46.9% | 22.5% | 13.8% | 5.1% | 6.4% | 3.9% | 1.3% | 100.0% |
| 生活 | 45 | 25 | 33 | 6 | 11 | 39 | 6 | 165 |
| | 27.3% | 15.2% | 20.0% | 3.6% | 6.7% | 23.6% | 3.6% | 100.0% |
| 図画工作 | 44 | 11 | 33 | 4 | 16 | 8 | 4 | 120 |
| | 36.7% | 9.2% | 27.5% | 3.3% | 13.3% | 6.7% | 3.3% | 100.0% |
| 体育 | 18 | 5 | 67 | 66 | 7 | 2 | 12 | 177 |
| | 10.2% | 2.8% | 37.9% | 37.3% | 4.0% | 1.1% | 6.8% | 100.0% |
| 音楽 | 86 | 42 | 32 | 2 | 5 | 2 | 6 | 175 |
| | 49.1% | 24.0% | 18.3% | 1.1% | 2.9% | 1.1% | 3.4% | 100.0% |
| 家庭 | 32 | 5 | 13 | 7 | 18 | 20 | 4 | 99 |
| | 32.3% | 5.1% | 13.1% | 7.1% | 18.2% | 20.2% | 4.0% | 100.0% |
| 道徳 | 249 | 131 | 203 | 88 | 52 | 69 | 12 | 804 |
| | 31.0% | 16.3% | 25.2% | 10.9% | 6.5% | 8.6% | 1.5% | 100.0% |
| 外国語活動 | 162 | 167 | 17 | 4 | 2 | 4 | 3 | 359 |
| | 45.1% | 46.5% | 4.7% | 1.1% | 0.6% | 1.1% | 0.8% | 100.0% |
| 総合学習 | 115 | 66 | 85 | 18 | 13 | 17 | 10 | 324 |
| | 35.5% | 20.4% | 26.2% | 5.6% | 4.0% | 5.2% | 3.1% | 100.0% |
| 特別活動 | 90 | 53 | 95 | 39 | 17 | 30 | 14 | 338 |
| | 26.6% | 15.7% | 28.1% | 11.5% | 5.0% | 8.9% | 4.1% | 100.0% |

**5. 児童の多様性配慮の教育に関する教師の考え**

（5）の「児童の多様性配慮の教育に関する教師の考え」の 1)「児童の多様性に配慮した教育を行うことについて」では、「積極的に取り組むべきである」が 399 名（73.2%）で、「現在取り組んでいるので十分である」が 66 名（12.1%）、「必要と考えられるが、現状では重要な要因になりえない」が 80 名（14.1%）であった（表 5 - 1）。「現在取り組んでいるので十分である」と「現状では重要な要因になりえない」を合わせても、26.8%で、児童の多様性に配慮した教育を積極的に取り組むべきである、が倍以上になり非常に多い回答となった。「現状では重要な要因になりえない」という回答も 14.7%あり、消極性も垣間見える。また、2)「今後、児童の多様性に配慮した教育を推進する必要性について」では、「教育の質を高めるために必要である」が 343 名（61.8%）、「社会的要請に合わせる範囲で、進めれば良い。」が 201 名（36.2%)、「現状で十分である。」が 11 名（2.0%）であった（表 5 - 2）。「社会的要請に合わせる範囲で、進めれば良い」と「現状で十分である」を合わせると 38.2%になるが、「教育の質を高めるために必要である」との比較では半数弱であり、児童の多様性に配慮した教育を推進する必要性について積極性がうかがえる。

表 5 - 1
多様性に配慮した教育（教師の考え）

| | | |
|---|---|---|
| 積極的な取り組み | 399 | 73.2% |
| 現在で十分 | 66 | 12.1% |
| 重要な要因ではない | 80 | 14.7% |
| 合計 | 545 | 100.0% |

表 5 - 2
多様性教育の必要性（教師の考え）

| | | |
|---|---|---|
| 教育の質の向上 | 343 | 61.8% |
| 社会的要請の範囲 | 201 | 36.2% |
| 現状で十分 | 11 | 2.0% |
| 合計 | 555 | 100.0% |

**6. 多様性を尊重及び醸成する教育についての教師の考え**

（6）の「多様性を尊重及び醸成する教育についての教師の考え」の 1)「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて」では、「積極的に取り組むべきである」が 450 名（81.1%)、「現在取り組んでいるので十分である」が 60 名（10.8%)、「必要と考えられるが、現状では重要な要因になりえない」が 45 名（8.1%）の回答であった。「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を積極的に取り組むべきである」が（81.1%）と高い割合を示しているが、一方、「現状では重要な要因になりえない」「現在取り組んでいるので十分である」が 18.9%になっている。また、2)「今後、多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育の推進について」では、「教育の質を高めるために必要である」が 378 名（68.5%）、「社会的要請に合わせる範囲で、進めれば良い」が 169 名（30.6%)、「現状で十分」が 5 名（0.9%）であった。

表 6 - 1
多様性の醸成（教師の考え）

| | | |
|---|---|---|
| 積極的な取り組み | 450 | 81.1% |
| 現在で十分 | 60 | 10.8% |
| 重要な要因でない | 45 | 8.1% |
| 合計 | 555 | 100.0% |

表 6 - 2
醸成する教育の推進（教師の考え）

| | | |
|---|---|---|
| 教育の質の向上 | 378 | 68.5% |
| 社会的要請の範囲 | 169 | 30.6% |
| 現状で十分 | 5 | 0.9% |
| 合計 | 552 | 100.0% |

**7. 児童の多様性とインクルーシブ教育についての教師の考え**

（7）の「児童の多様性とインクルーシブ教育についての教師の考えについて」では、「障害のある児童や多様性のある児童が在籍している、いないにかかわらず、子どもは一人一人固有の存在なので、多様性やインクルーシブをとりたてて意識する必要はない」という回答が、166 名（30.1%）、「多様性を重視する教育がインクルーシブ教育を推進する」が 333 名（60.4%）、「多様性を重視した教育とは別にインクルーシブ教育を推進すべきである」が 52 名（9.4%）であった。「多様性を重視する教育がインクルーシブ教育を推進する」が 333 名（60.4%）と多く、インクルーシブ教育を単独で進めるより、多様性を重視する教育がインクルーシブ教育を推進することにつながると考えているようであるが、「多様性やインクルーシブをとりたてて意識する必要はない」も 30.1%を占めている。

表 7　多様性とインクルーシブ教育（教師の考え）

| | | |
|---|---|---|
| 多様性やインクルーシブ教育の意識の必要性はない | 166 | 30.1% |
| 多様性及びインクルーシブ教育の推進 | 333 | 60.4% |
| 独自にインクルーシブ教育を推進 | 52 | 9.4% |
| 合計 | 551 | 100.0% |

**8. 回答傾向の検討**

（2）「担任している学級について」の①から⑥の各項目において該当児童の在籍している学級を「該当児童の在籍学級群」とし、該当児童の在籍していない学級を「非在籍学級群」とした。まず（3）の各項目と（4）～（7）の項目に対する「該当児童の在籍学級群」と「非在籍学級群」の回答度数に有意な差が認められるかカイ二乗検定を用いて検証した。なお、（2）⑦自らの性に関する認識で悩みや葛藤を抱える児童については、回答数が 26 名と少ないことから、この分析対象からは除外した。

（2）「担任している学級について」の①から⑥の各項目と（3）の各項目について検証する。その結果、「（2）担任している学級について」の「①外国籍児童の在籍学級」において有意な差が認められたのは「（3）- 1）文化的多様性」（$p<0.01$）と「（3）- 2）言語的多様性」（$p<0.01$）の 2 項目であった。外国籍児童が在籍している学級担任は、文化的多様性や言語的多様性を配慮した教育を行っていると回答していることが認められた。

「(2) 担任している学級について」の「②発達障害の児童の在籍学級」において、有意な差が認められたのは「4) 障害のある児童」(p＜0.01)、「5) 母子・父子家庭の児童」(p＜0.05)、「6) 経済的事情」(p＜0.05) の 3 項目であった。発達障害の児童が在籍している学級担任は、在籍していない学級担任に比べて、障害のある児童や、母子・父子家庭の児童、経済的事情を抱える児童に対して、配慮した教育を行っていることが認められた。

「(2) 担任している学級について」の「③母語が日本語以外のため、読み、書き、会話などに困難のある児童の在籍学級」において、有意な差が認められたのは、(3) のうちの「1) 文化的多様性」(p＜0.01)、「2) 言語的多様性」(p＜0.01) の 2 項目であった。すなわち、日本語に困難な児童を抱える学級担任は、そうでない学級担任に比べて文化的多様性や言語的多様性に配慮した教育を行っていることが認められた。

「(2) 担任している学級について」の「④文化的風習や宗教的禁忌のため、参加できる活動に制限のある児童の在籍学級」において、有意な差が認められたのは、「1) 文化的多様性」(p＜0.01) だけであった。そのような児童が在籍している学級担任は、在籍していない学級担任に比べて、文化的多様性に配慮した教育を行っていることが認められた。

「(2) 担任している学級について」の「⑤家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童の在籍学級」において、有意な差が認められたのは、「1) 文化的多様性」(p＜0.01)、「2) 言語的多様性」(p＜0.01)、「4) 障害のある児童」(p＜0.01)、「6) 経済的事情」(p＜0.01) の 4 項目であった。家庭の事情により、通常の登校や学業に困難を抱えている児童が在籍している学級担任は、そうでない学級担任に比べて、文化的多様性、言語的多様性、障害、経済的事情の 4 項目で配慮をした教育を行っていることが認められた。

「(2) 担任している学級について」の「⑥就学援助を受けている児童の在籍学級」において、有意な差が認められたのは、「1) 文化的多様性」(p＜0.05)、「5) 母子・父子家庭の児童」(p＜0.01)、「6) 経済的事情」(p＜0.01) の 3 項目であった。就学援助を受けている児童が在籍している学級担任は、そうでない学級担任に比べて、文化的多様性、母子・父子に関わる事情、経済的事情の 3 項目で配慮した教育を行っていることが認められた。

次に (2)「担任している学級について」の①から⑥の各項目と (4) ～ (7) の項目とにおける回答傾向を検証した。その結果、有意差が認められたのは、(2)「担任している学級について」の「②発達障害の児童の在籍学級」に対する (6) －1) の「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて」の選択肢の「①積極的に取り組むべきである」(p＜0.01) であった。発達障害の児童の在籍している学級担任は、多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて、積極的に取り組むべきであると考えていることが明らかになった。一方、(2)「担任している学級について」の「②発達障害の児童の非在籍学級」に対する (6) －1) の「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて」の選択肢の「③必要と考えられるが、現状では重要な要因になりえない」(p＜0.01) に有意な差が認められた。発達障害の児童の非在籍学級の担任は、「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて」は「必要と考えられるが、現状では重要な要因になりえない」と考えているようである。

(7) の「1) 障害のある児童や多様性のある児童が在籍している、いないにかかわず、子どもは一人一人固有の存在なので、多様性やインクルーシブをとりたてて意識する必要はない」という項目に対し、(5)、(6) 各項目の回答率を分析した。その結果、(5) の「1) - ①

積極的に取り組むべきである」、「2）－①教育の質を高めるために必要である」、(6) の「1）-①積極的に取り組むべきである」、「2）－①教育の質を高めるために必要である」という回答が 60～80%で高い割合となった。

## Ⅳ. 考察

児童の多様性への配慮について調査した (3) の単純集計の結果、70%を超える割合で、「行っている」と回答したのは、「4）障害のある児童について」、「5）母子・父子家庭の児童について」の 2 項目であった。19.7%から 29.9%の間で「行っている」と回答したのは「1）文化的多様性について」、「2）言語的多様性について」、「6）経済的事情を抱える児童について」の 3 項目だった。一方で、最も少なかったのは 4.7%の「3）性について」であった。「性について」の配慮が最も少ない理由は、対象が小学校であったことだと考えられる。小学生という発達段階と性に関連するダイバーシティとは、直接に結び付きにくかったのではないだろうか。配慮した教育の具体的内容では、「食事作法や挨拶等を考慮している」、「できるだけ簡単な日本語を使っている」、「障害特性に応じた指導」、「授業や行事等の際に母子・父子に関わる事情に気を付けている」、「課外等で相談にのっている」が、各項目で高い回答率であり、学級担任が児童の多様性に配慮した教育の比較的多い実施例が把握できた。さらに、自由記述では、「おうちの人という言葉を使用する」、「授業や集会などのさまざまな機会をとらえて性的多様性についての話を児童に行っている」、「買う教材を安いものにする」、「集金の際に催促をしない」など、今後、学校において学級担任に参考になるような配慮の例の記述を見ることができた。

加えて、回答傾向の検討により、多様性のある児童が在籍している学級担任は、在籍していない学級担任よりも、配慮した教育を実施している傾向が見られる。その中で特徴的なものとして、「外国籍児童」、「母語が日本語以外のため、読み、書き、会話などに困難のある児童」が在籍していると回答した学級担任は、文化的多様性や言語的多様性を配慮した教育を行っている傾向が認められた。また、「発達障害の児童」、「家庭の事情により、通常の登校や学業の継続に困難のある児童」、「母子・父子家庭の児童」が在籍していると回答した学級担任は、経済的事情を配慮した教育を行っている傾向が認められた。このことから、多様性のある児童が在籍している学級担任は、多様性に配慮した教育を実施している傾向が認められる。逆に、配慮をしない理由で最も多かったのは「そのような児童が在籍していない」という回答だった。つまり、学級を構成する児童の実態が、担任の配慮のあり方をある程度規定しているということを意味している。それ故、学校において、教師に多様性に配慮した教育を求める際には、多様性に配慮した教育についての知識や経験とともに、学級に多様性のある児童が在籍しているかどうかをも把握しておく必要があるだろう。

(4)「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行っているかについて」の「1）多様性を教える（醸成する）授業を行ったことがありますか」には、414 名（74.1%）の学級担任が「ある」と回答している。このことからも現場の教師が教科教育や生活指導の中で多様性を醸成しようとしている状況がわかる。この一因として考えられるのは、日本社会の変化ではないだろうか。例えば、2003 年の訪日外国人数は、521 万人であったが、2017 年には、その約 4 倍の 2,869 万人に激増している。(日本政府観光局、2018) おそらく、

街の中や普段の生活の中、さらには、外国人が学校、学級の中にいることも過去に比べて多くなっている現状を考えれば、現場教師の多様性に対する意識やその内容を教える必然性が過去よりもより強くなっているのかもしれない。さらに、昨今のインクルーシブ教育推進の重要性やその教育システム構築のために特別支援教育の推進が急務になっている観点（文部科学省、2012）からも学校教育において個別の教育的ニーズに配慮した教育やそれらを醸成すること自体が浸透している状況であることも言える。ただ、一方で「ない」と回答している 145 名（28.6%）がいることも現場の状況を知るよい手掛かりにもなる。前述したように「②どのように教えていいかわからない」（42 名、28.6%）という回答から、ダイバーシティ教育の実施が求められていることがわかる。

多様性を教える（醸成する）授業科目においては、「道徳」「外国語活動」「国語」といった科目が上位にあがった。これは、科目の内容や題材が多様性というテーマを扱いやすいといったことがあげられるだろう。例えば、「道徳」では、他の人とのかかわりや、差別、偏見をなくすこと、また、外国の人々や文化に対する畏敬を持つことなど、多様性に直結した内容を取り扱っている。また、「外国語活動」では、教材である『Hi, friends! 1,2』 の中で、世界の国々や言語、さらには、食事や行事等といった内容が取り扱われている。その点で考えれば、理科が多様性を教える授業で一番少なかったことは、科目内容の特徴として取り扱いにくいと側面もあるといえる。ただ一方で、多様性を醸成すること自体は、取り立てて何か特別な内容を取り扱うということではなく、社会の変化やニーズにあわせ、科目の内容を通して普段から行われているということがいえるのではないだろうか。

（5）の「児童の多様性に配慮した教育を行うことに関する教師の考えについて」の「1）児童の多様性に配慮した教育を行うことについて」では、「積極的に取り組むべきである。」が 399 名（73.2%）となっており、（6）の「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育に関する教師の考えについて」の「1）多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについて」でも、「①積極的に取り組むべきである。」が 450 名（81.1%）となっている。また、発達障害の児童の在籍学級の担任は、（6）－1）に対して、積極的に取り組むべきであると、有意に高く回答していることが分かった。しかし、（5）の「2）今後、児童の多様性に配慮した教育を推進する必要性について」の「①教育の質を高めるために必要である。」は 343 名（61.8%）、（6）の「2）今後、多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育の推進について」では「①教育の質を高めるために必要である。」が 378 名（68.4%）、となって、「積極的に取り組むべきである。」より、それぞれ 10%弱低下する。また、「②社会的要請に合わせる範囲で、進めれば良い。」という消極的回答がいずれも 3 割となっている。加えて、（4）「多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行っているかについて」の「1. 多様性を教える（醸成する）授業を行ったことがありますか」には、414 名（74.1%）の教師が「ある」と回答しており、高い割合になっている。これらのことから、「今後、児童の多様性に配慮した教育を推進する必要性について」や「今後、多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育の推進について」という、今後の多様性教育の推進になると、やや消極的な傾向にあるといえるであろうか。

（7）の「児童の多様性とインクルーシブ教育についての教師の考えについて」では、「多様性を重視する教育がインクルーシブ教育を推進する。」が 6 割となっており、「多様性やインクルーシブ教育をとりたてて意識する必要はない」、「多様性を重視した教育とは別にイン

クルーシブ教育を推進すべきである」という回答と比較して、多様性重視の教育とインクルーシブ教育の推進を肯定的に捉えているといえよう。

一方、「障害のある児童や多様性のある児童が在籍している、いないにかかわらず、子どもは一人一人固有の存在なので、多様性やインクルーシブ教育をとりたてて意識する必要はない」という回答が 3 割ある。この回答の（5）、（6）における回答傾向をみてみると、「積極的に取り組むべきである」、「教育の質を高めるために必要である」に 6 割から 8 割の間で回答している。つまり、多様性やインクルーシブ教育をとりたてて意識する必要はないとしつつも、児童の多様性に配慮した教育を行うことや多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育をおこなうことについては、肯定的な考え方をしているといえよう。

## Ⅴ．結語

本研究では、小学校の学級担任を対象にダイバーシティ教育に関する取り組みと意識について明らかにすることを目的とした。その結果、学級を構成する児童の実態が、配慮のあり方や醸成する内容をある程度規定しているということが示された。また、学級担任の意識として、今後のダイバーシティ教育の推進に関してやや消極的な側面を持ちながらも、児童の多様性に配慮した教育を行うことや多様性を認め互いに尊重し合う態度や行動を児童に醸成する教育を行うことについては、肯定的な考え方を持っていることが明らかになった。

だがしかし、ダイバーシティ教育に関する研究は、量的にも少なく、高等教育においてもダイバーシティ教育を推進する体制が端緒についたばかりである。そのような状況の中で本研究を通して、現場教師のダイバーシティ教育への取り組みや意識の萌芽を明らかにすることができた。また、現場教師の配慮した指導や柔軟な姿勢で日々教育実践に取り組んでいることも明らかにできた。

今後、多様性に配慮した教育並びに多様性を醸成する教育は、今以上に浸透し、必要性が高まっていくと考えられる。そうした中で、ダイバーシティ教育がよりいっそう実践され、進展していけば、児童自身が多様性を意識せずに学習や生活に取り組む環境が整えられるだろう。このような豊かな教育や環境で育った児童たちは、個を個として捉え、様々な人々と共存、協調し、多様な世界を形成していくことも期待できるだろう。ただし、今回の調査で学級担任がダイバーシティ教育に対して戸惑いを感じている様子やダイバーシティ教育が十分に実践されていない実状も明らかになった。したがって、今後は、ダイバーシティ教育が進められるように努力するとともに、研究が様々な観点から行われる必要があるだろう。

## 文献

1) 韓昌完・矢野夏樹・上月正博（2016）ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討. *Journal of Inclusive Education*, 1, 19-27.
2) Mel Ainscow（2008）Speech by Mr. Mel Ainscow. "INCLUSIVE EDUCATION: THE WAY OF THE FUTURE." UNESCO.
3) 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
Retrieved from: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm on July 10th, 2018.
4) 日本政府観光局　統計データ国籍/月別 訪日外客数（2003 年～2018 年）. Retrieved from: https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/ on July 10th, 2018.
5) ポーター倫子（2012）ダイバーシティ教育の重要性（前編）. Retrieved from http://www.blog.crn.or.jp/report/02/136.html on July 10th, 2018.
6) 渡邉健治・大久保賢一・竹下幸男・深田將揮（2017）日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査. 畿央大学紀要, 14(2), 25-40.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_18
Journal of Inclusive Education, VOL.5 18-33

ORIGINAL ARTICLE

# Autism Spectrum Disorder（ASD）傾向の子どもに対する社会スキルプログラム開発のための構成概念の検討
## ―海外の実践報告分析を中心に―

# Consideration of Constructs for the Social Skill Training Program Development for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) Tendency
## ; Focus on the Analysis of the Practical Report

小原 愛子 1), 下地 華愛 1), 太田 麻美子 1)2), 野崎 美沙 3)
Aiko KOHARA Kaede SHIMOJI Mamiko OTA Misa NOZAKI

1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

2) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

3) 琉球大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, University of the Ryukyus

＜Key-words＞
ソーシャルスキルトレーニング，Inclusive Needs Child(IN-Child)，ASD 傾向，構成概念
social skill training Inclusive Needs Child (IN-Child) ASD tendency constructs

colora420@gmail.com（小原 愛子）

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:18-33. © 2018 Asian Society of Human Services

Received
25 June, 2018

Revised
17 July, 2018

Accepted
28 July, 2018

Published
30 August, 2018

## ABSTRACT

通常の学級に在籍する ASD 傾向の子どもへの社会スキルプログラムを開発するための構成概念の検討を行うために、海外の ASD 傾向の子どもへ実践報告を分析した。ERIC-Institute of Education Science の論文データベースにおいて「ASD social skill」で検索した結果、14 件が分析対象となった。主に「伝える能力」の「自分の気持ちを伝える」、「語彙力を身につける」といった実践が多く、「場を整理する能力」の「空間を整理する」に該当する実践報告はなかった。「伝える能力」に関しては、特にビデオモデリングやソーシャルストーリーなどの模倣や汎化といった指導方法が効果的とされる実践が多かったため、今後、プログラム開発の際はそれらの手法を取り入れることが重要であることが示唆された。プログラム実施期間は、それぞれの実践によって異なっていたため、さらに分析を行って適切なプログラム実施期間や頻度を考察することが今後の課題として挙げられた。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_18
Journal of Inclusive Education, VOL.5 18-33

# Ⅰ. 研究背景

IN-Child（Inclusive Needs Child ; 包括的支援を必要とする子ども）とは、発達の遅れ、知的な遅れ又はそれらによらない身体面、情緒面のニーズ、家庭環境などを要因として、専門家を含めたチームによる包括的教育を必要とする子（韓・太田・權, 2016）を指す造語で、原因や診断の有無によらず教育現場で教育的ニーズを持つ子どもすべてを指す。本研究においてASD傾向とは、IN-Child Recordにおいて「こだわり」と「コミュニケーション」に教育的ニーズをもつ児童生徒を指す。文科省が行った調査（2012）によると、行動面で著しい困難を示す児童が 3.6%程度在籍しており、知的発達に遅れはないものの対人関係やこだわり等の問題を著しく示す児童生徒は1.1%在籍していることが示された。IN-Child Record（以下、「ICR」）を使用した先行研究においては、ASD（自閉スペクトラム症）の傾向がある子ども達は、コミュニケーションや行動調整といった生活面に困難を抱えていることが明らかになっている（韓・矢野・小原ら，2017）。

現在、ASDと診断された子どもに関する社会スキル向上プログラムは主に海外でも開発されており、代表的なものとして①基軸反応訓練（Pivotal Response treatments; PRTs）幼児自閉症プロジェクト（Young Autism Project; YAP）、②TEACCHプログラム、④発達・個人差・関係を基盤にしたアプローチ（The Developmental, Individual-difference, relationship-based model）が挙げられる。これらのプログラムで重要な指導内容の要素としては、活動に従事すること（活動を動機づけること、人や環境からの働きかけに適切に反応すること、一定時間活動を維持すること、独力で遂行できるように行動調整すること）とコミュニケーションの始発に関すること、模倣することがポイントであるとされている（佐藤・桶井・小澤, 2007）。しかし、これらのプログラムは、ASD の診断を受けた子どもに対するものであるため、診断は受けていないものの、教育的ニーズのある子どもに対しては相応しくないプログラムだと考えられる。

通常の学校において ASD 傾向の子どもに対する社会スキル向上の指導は多く行われ、実践報告などの論文や報告書等でも指導課題が報告されている。林・井澤（2012）は、スケジュール表やタイマーを導入して活動移行時の行動問題を低減させるための実践研究を行い、絵カードや写真カード、音声を使用した人名等の基礎的な語彙に関する「排他律による学習」を検証するための実践研究を行っている。伊藤（2012）の ASD 児の指示詞理解における非言語情報の影響を調べた研究では、対人的情報の処理に多く困難を抱える ASD 児の語用論的能力への支援では、言語や話ことばの獲得といった表層的行動を扱うだけなく、言語獲得の基礎になる社会性の育成への働きかけの重要性を示唆している。しかし、太田・金城・梅田ら（2018）が日本における ASD 傾向の子どもに対する実践研究を分析した結果、社会スキル向上に関する先行研究や実践報告あるものの、指導プログラムとして体系化され効果検証されたものは見当たらず、内容は ASD 傾向の子どもの特性を反映した指導法ではないことが確認された。また、指導の内容は、子どもが何か問題が起こした時の対応や問題が起こらないようにする対処法に関する指導がほとんどで、子どもの能力を伸ばすような指導は行われていない。現在の教育の問題点としては、細かい技術的な方法を用いて指導を行っているので、教育の根本となる社会で必要な能力は育成されているか疑問が残る。今の教育現場に必要な ASD 傾向の子どもに対する指導プログラムは、子どもが社会で必要な能力を身に着けるために子どもの特性に応じて体系化されたものだと考えられる。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_18
Journal of Inclusive Education, VOL.5 18-33

また、通常の学校で勤務する教員は、特別支援教育に関する勉強をする機会が少なく、指導経験も豊富でないことが多いため、そのような子どもへの指導に困り感を抱えている教員は少なくない。そういった教員に対して指導プログラムを提案することで、指導への困り感を解消することが必要であると考えた。子どもの実態把握に応じた生活面の指導を実践することは、子どもが将来、社会に出る際に必要な能力やスキルを身に付けることにつながると考えられる。学校現場の教員と子どものためにも、ASD 傾向の子どもに対する指導プログラム開発が喫緊の課題であると考えた。そこで本研究では、通常の学校に在籍する ASD 傾向の子どもに対する社会スキル（社会生活機能やコミュニケーション）向上のための指導プログラムを開発するため、海外の指導プログラムや指導実践を分析することで、指導プログラムの構成概念の検討を行うことを目的とする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 資料抽出方法

ERIC-Institute of Education Science の論文データベースにおいて「ASD social skill」で検索し、表 1 の資料選定基準に基づき資料抽出を行った。

表 1　資料選定基準

| |
|---|
| ・ASD に対するソーシャルスキルトレーニングの実践報告またはそれらのレビューに関するもの。 |
| ・実践の対象年齢は 18 歳までの乳幼児と児童生徒とする。 |
| ・2007 年～2017 年の実践報告を分析対象とする。 |
| ・全文閲覧可能なものを分析対象とする。 |

### 2. 分析方法

ASD 傾向の児童に対する実践報告を分析する際には、対象者、プログラムの期間、成果評価方法、介入の目的・プログラムの具体的な内容・成果、の 4 点に分け、IN-Child Record の領域と小原（2017）が示した指導プログラムの領域案（表 2）を対応させて分析を行った。

表 2　ASD 傾向の IN-Child に対する指導プログラムの領域案

| 指導プログラムの領域 | 下位領域 | 根拠となる先行研究 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 1. 場を整理する能力 | 物を整理する | TEACCH プログラム | 社会生活機能 |
| | 空間を整理する | | 社会生活機能 |
| 2. プランニングする能力 | 時間を整理する | 林・井澤（2012） | 社会生活機能 |
| | スケジュールを整理する | 高橋・松田・宮田（2017）<br>東・武田（2016） | 社会生活機能 |
| 3. 伝える能力 | 語彙力を身に付ける | 太田・寛地・北澤（2013）<br>伊藤（2012） | 話す<br>コミュニケーション |
| | 自分の気持ちを伝える | 井上・松田・高橋ら（2012） | 話す<br>コミュニケーション |
| 4. 注視する能力 | 注視する | 大隅・松村（2013） | 不注意<br>聞く |

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_18
Journal of Inclusive Education, VOL.5 18-33

# Ⅲ. 結果

## 1. 海外の ASD 傾向の児童に対する実践研究

ERIC-Institute of Education Science を用いて『ASD social skill』で検索した結果、668 件ヒットした。このうち、実践報告に関する論文は 112 件あり、全文が閲覧可能なものは 14 件であった。

それぞれの実践研究を対象（表 3)、期間（表 4)、成果評価方法（表 5)、プログラムの目的や具体的内容、成果をプログラム領域案と ICR に対応分析した結果（表 6）に分けて示した。

表 3　社会スキル向上実践研究の対象

| 文献 | 診断名（人数）, 年齢 |
|---|---|
| 16) | ASD（男子 7 名、女子 2 名）, 5～10 歳 |
| 22) | ASD（男子 3 名、女子 2 名）, 14～17 歳 |
| 17) | ASD（5 名）,中学生 |
| 2) | ASD の疑いや ASD 傾向（335 名）, 乳幼児 |
| 6) | ASD（3 名）, 未就学児 |
| 27) | ASD（8 名）, 幼児 |
| 21) | ASD（男子 1 名、女子 2 名）, 5～6 歳<br>ASD 児の兄弟姉妹（3 名）, 9～11 歳 |
| 3) | ASD（3 名）, 3～6 歳 |
| 5) | ASD（男子 7 名、女子 1 名）, 6～17 歳 |
| 4) | ASD（70 名）, 平均年齢 9 歳 |
| 23) | ASD（記載なし） |
| 14) | ASD（22 件; 男子 64 名、女子 5 名）, 3～15 歳 |
| 15) | ASD（男子 1 名）, 7 歳 |
| 16) | ASD（9 名）, 6～12 歳 |

表 4　社会スキル向上実践研究の期間

| 文献 | 期間 |
|---|---|
| 16) | 1 日～6 日間（ただし連続していないこと） |
| 22) | 10 週間 |
| 17) | 最大 8 週間（ただし個人によってばらつきはある） |
| 2) | 2 年間, 平均週 16.3 時間 |
| 6) | 7 週間～14 週間（ただし個人によってばらつきはある）,週 40 分 |
| 27) | 記述なし |
| 21) | 2 週間（1 日 1 回） |
| 3) | 1 週間 2 回（1 回 30 分程度） |
| 5) | 3 ヶ月 |
| 4) | 平均 4 年間（1 日 1.5 時間） |
| 23) | 毎週金曜日 1 時間 |
| 24) | ASD（記載なし） |
| 1) | 記述なし |
| 14) | 8 週間 |

表 5　社会スキル向上実践研究の成果評価方法

| 文献 | 成果評価方法 |
|---|---|
| 16) | 自閉症社会スキルプロフィール（3 領域 49 項目）<br>改善率差（IRD） |
| 22) | 支援者が参加者を直接観察 |
| 17) | ビデオモデリング<br>教師と研究者がビデオを見ながら観察・評価する<br>参加者へのアンケート（体験の楽しさ、スキルの獲得に関する自己認識、将来の図書館検索のためのスキルの使用、教育目的のスキルの価値） |
| 2) | 介入後の行動評価<br>親へのアンケート<br>乳児および幼児、ADOS-T と観察 |
| 6) | 行動観察<br>・子どもが 1 日 3 回の目標行動を示す<br>・6 つの演劇セッションで社会的コミュニケーション行動と演技行動を 10 点で評価<br>評価項目は、5 項目で、他者からの関わりに反応することや、想像力や遊びのスキルを伸ばすことなどが含まれる。 |
| 27) | 名前に反応するまでの時間計測 |
| 21) | 研究者と母親による主観的評価 |
| 3) | 行動観察<br>・30 分間の観察の間に自発的にで目標の行動を行った回数<br>・目標は、親や教師へのインタビューを通して設定され、個別教育プログラム（IEP）に記載された社会スキルの目標を設定する |
| 5) | 記載なし |
| 4) | ソーシャルスキルの評価尺度<br>親の主観的評価 |
| 23) | 生徒に実施したコーチの評価に関するアンケート |
| 24) | 記載なし |
| 1) | 社会行動評価インベントリ(SBAI)<br>母親と教師による評価 |
| 14) | スコアリングルークル<br>ソーシャルスキルストリーミングモデル |

表 6-1 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 16) | **TRACKS**<br>**＜プログラムの目的＞**<br>・ASD を持つ子どもたちが、ピア・インタラクションを通じてこれらの子どもたちが社会的スキルを発達させる機会を提供することによって、友人関係を構築すること<br>**＜具体的内容＞**<br>ステップ 1：TRACKS の紹介<br>ステップ 2：システムに報酬を与える<br>ステップ 3：キャンパーの意識<br>ステップ 4：TRACKS を教える<br>ステップ 5：ピアツーピアによるプロンプト<br>・包括的な環境のためにキャンプの目的を設定しながら、毎週のキャンプセッションを初日に紹介し、活動内容を教える。キャンプにはグループ補強制度を導入。障がい者が遭遇する可能性のある課題を理解するために、各人が障壁を克服して個々の可能性を達成できるよう指導を行う。この時、達成時に報酬を与える。活動例…構造活動、非公式のゲーム、自由時間など、さまざまなキャンプ活動<br>**＜成果＞**<br>・ASD を持つ児童のソーシャルスキルは向上した。<br>・特別な関心事について話すのではなく、グループゲームで相互にプレイするなど、より社会的に適切な方法で同輩とやりとりすることができた。<br>・親からは、「子供たちはどこに行っても、立ち止まって「こんにちは」と言っている」という報告があった。 | 3 伝える能力<br>語彙力を身につける・自分の気持ちを伝える | 生活面<br>社会生活機能<br>コミュニケーション |
| 22) | **VGI(ビデオベースのグループの指導)：ビデオモデリング**<br>＜プログラムの目的＞<br>ASD を有する青少年のために有効な新しい社会行動を教えるため VGI(ビデオベースのグループの指導)の有効性を実証する。<br>＜具体的内容＞<br>・ビデオを見た後、グループの参加者には、モデル化された行動をおこなってもらう。<br>A 児の例：本人が選んだ特定のコマーシャルを見せる。成人の声で作業を行うように誘発する。<br>B 児の例：総運動活動（例えば、行進やダンスなど）を伴う音楽を流す。<br>C 児の例：ビデオを見て、そこから情報を書き出す。<br>＜成果＞<br>A 児の例：パートナーがよく知られたコマーシャルを参照したとき他人と関わった時間が増えた。成人の声の指示に従い資料を置く作業を完了した。<br>B 児の例：他人と関わる時間が長くなる<br>C 児の例：・大人のモデルに反応し、指示に従った。 | 1 場を整理する能力<br>物を整理する<br><br>3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える | 生活面<br>社会生活機能 |

表 6-2 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 17) | **ビデオモデリング**<br>**＜プログラムの目的＞**<br>・情報リテラシースキルを指導すること(情報を収集して使用するスキル)、会話スキル、適切な遊び、機能スキルの獲得におけるビデオモデリング手順の有効性を評価<br>**＜具体的内容＞**<br>・参加者はビデオを視聴し、学校図書館の図書館本検索機能の使い方の手順を学習した。その際教師は隣で本を読むなどして、介入を避けた。以下の 12 ステップに分けてそれぞれのタスクが完了するまで繰り返しビデオ視聴を行った。<br>1.学生の番号とパスワードを入力して、学校のコンピュータにログインする<br>2.「Firefox」インターネット接続を使用してインターネットを開く。<br>3.学校のリンクをクリックする。<br>4.学校ホームページでは、 "Library Pages"リンクをクリックする。<br>5.学生番号とパスワードを入力してライブラリページにログインする。<br>6.Destiny オンラインカードカタログシステムのリンクをクリックする。<br>7.検索ボックスに書籍の名前を入力する。<br>8.T（検索タイトル）を含むボックスをクリックする。<br>9.検索結果画面で目的の書籍を検索する。<br>10.書籍の詳細については、書籍のタイトルをクリックする。<br>11.コピーが利用可能であることを確認する - ボックスの右側にある情報を確認する - 「1 of 1 available」<br>12.本の番号を書き留め、本の記録をプリントアウトする。<br>※特定のセッションが困難な場合はビデオモデルが指示する。指導終了後、学校図書館のビデオを設置し調査を行い、教師と研究者が観察し評価を行う。参加者もアンケートを行う。<br>**＜成果＞**<br>・全員が 12 ステップすべてを完了することができた。<br>・成功した参加者には喜びのダンスがみられた。<br>・英語のクラスで使用する本を見つけることができた。<br>・参加者のアンケートについては記述なし。 | 2 プランニングする能力<br>スケジュールを整理する | 生活面<br>社会生活機能 |
| 2) | **＜プログラムの目的＞**<br>・6-9 ヶ月齢：社会的関与また社会関心を高める。<br>・20 ヶ月齢：口頭でのコミュニケーションを高める。<br>・12 ヵ月齢：言葉（発声、単語の近似）、非言語的（ジェスチャー、指差し)の能力を高める。<br>**＜具体的内容＞**<br>・行動要求や非言語コミュニケーションを乳児・幼児と行い、介入していない自閉症児の群との比較を行う。行動要求や非言語コミュニケーションの具体的内容としては、指さしや発生の模倣の要求をする。<br>・具体的な内容はセラピストによるガイドラインが存在している（詳細な記述なし)。<br>**＜成果＞**<br>・生後 1 年の乳児では改善が見られた。目を合わせる、および乳幼児の活発さが増加していること示していた。さらに、目を合わせる、発声、親と幼児とのやりとり中のジェスチャーの増加が見られた。<br>・早期介入が学齢期の症状軽減につながるとされた。 | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える | 生活面<br>社会生活機能<br>コミュニケーション |

表 6-3 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 6) | **the Advancing Social-Communication and Play (ASAP)**<br>**＜具体的内容＞**<br>・ASAP の介入は、一対一（すなわち、大人と子供）とグループ（小児グループの成人）の両方が段階的に行われた。介入の段階は以下の通り。<br>1. 音声言語病理学者（SLP）および教師または助手が指導する教室のセッションを通じて､子どもたちが典型的な指導を 1 対 1 のセッションで受けた。<br>2. グループ活動を行う。<br>3. 音声言語病理学者（SLP）と 1 対 1 セッションを行う。<br>・それぞれの子どもが目標を達成するために、1～3 の手順で介入を行った。<br>・具体的な方法についての記述なし。(ASAP 介入のマニュアルに従うと記述されている。)<br>・介入のなかで、6 つの演劇セッションがあった。<br>・演劇セッションのなかで、社会的コミュニケーション能力をみるものであった。<br>**＜成果＞**<br>・すべての子どもが社会的対話が増加した。 | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える | 生活面<br>社会生活機能 |
| 27) | **＜プログラムの目的＞**<br>・ICT 技術システムを用いて、自立的な社会的コミュニケーションをあげることができるか検証する。実験室に子ども達をよんで、段階的にビデオを見せていく。自分の名前を呼んだモニターに反応し、名前を呼んだ女性を見つけることができることを目標とする。<br>**＜具体的内容＞**<br>・実験室には、5 台のモニター、視線注意追跡システムのついた 4 つのカメラが設置された。<br>・視線注意追跡システムが名前を呼んだモニターを見たと検出したら、反応したこととする。手順は以下の通り。<br>①モニターに注目させるために「セサミストリート」を見せる。<br>②員の名前を呼ぶ<br>③演奏映像を流す。<br>④女性が 2 回子どもの名前を呼ぶ。<br>・反応しなかった場合、以下の手順でアトラクションを追加していった。<br>①ボールが女性のモニターに移動する。<br>②ボールがバウンドする。<br>③ボールの動きに効果音を付ける。<br>・女性を見つけることができたら、言葉でほめたりと花火の映像が流れたりする。<br>・名前に反応するまでの時間を発達上懸念がない幼児と比較する。<br>**＜成果＞**<br>・60%の幼児児童が①で、11%の幼児児童が②の段階で反応した。<br>・名前を呼んでから反応するまで平均 3.07 秒かかったが、最終的にすべての幼児児童が反応した。 | 4 注視する能力<br>注視する | 情緒面<br>不注意 |

表 6-4 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 21) | ＜プログラムの目的＞<br>・ASD 有する児童がその兄弟姉妹と iPad のゲームをプレイすることを通して、兄弟姉妹とのアイコンタクトや手の接触、順番をまもるなどの社会的コミュニケーション能力を獲得することができるかを検証した。<br>＜具体的内容＞<br>・介入は参加者の家で家族全員が在宅している状態で行われた。内容は、赤ちゃんをバスルームで洗い、ごはんを与え、寝かせる。という内容だった。<br>・目標とする行動は、( i) 兄弟の近くに接近する（ii）兄弟とのアイコンタクト（iii）私たちは一緒に遊ぶということを理解する（順番をまもる）（iv）兄弟の手を取って移動する。と設定された。<br>・兄弟姉妹は、ASD を有する児童に対して、実行する行動を口頭で説明する。例えば、「交代で赤ちゃんに本を読みましょう。」「私は赤ちゃんの身体をタオルでふきます。」「今、私の番です、あなたは待ってください。」また、赤ちゃんが寝起きする際、「おやすみ」や「おはよう」の言葉かけをするようにした。ASD 児童が反応しない場合は兄弟姉妹が適切言葉かけをした（「行く前に何を言いますか？寝る？おやすみなさい」など）<br>＜成果＞<br>・研究者の評価 : 1 回目の学習機会では社会的コミュニケーションの精度は平均 12%だったが、2 週間後の評価では、順番に、85%・91%・88%に向上した。<br>・母親の主観的評価：兄弟姉妹とのアイコンタクトの増加、自分の番まで待つことができていた。とされた。また、赤ちゃんが牛乳を飲む様子を効果音で表現できるようになった。 | 2 プランニングする能力<br>スケジュールを整理する<br><br>3 伝える能力<br>語彙力を身につける | 情緒面<br>こだわり<br><br>生活面<br>社会生活機能<br>コミュニケーション<br><br>学習面<br>聞く |
| 3) | Social Cue Cards を使用したプログラム<br>＜プログラムの目的＞<br>・キューカードを用いて、遊びに参加する方法や、社会的コミュニケーションの場面を学習する。<br>＜具体的内容＞<br>・ソーシャルキューカードの各セットは、白い 3 "×5"（7.6cm×12.7cm）のインデックスカードが 4-5 ページになっている。各ソーシャルキューカードには、漫画のような絵がクレヨンで描かれている。内容は問題の社会的状況、望ましい目標行動、および肯定的な状況が書かれていた。例えば、肩をたたかれた場合私の肩をたたくのをやめてほしいというと伝える。ほしいものを音声で伝えるなどである。<br>・カードは各参加者に読ませ、各参加者はカードの内容を繰り返すように求められた。 調査官は、誰が、何を、いつ、どこで、そして、なぜ、と質問を行った。<br>＜成果＞<br>・参加者の社会的コミュニケーション能力は増加した。<br>A 児：行動速度、注目する能力が増加した。注目する能力は 8%の増加。<br>B 児：同齢の子どもとの遊びに参加が、一時減少したが、最終的に 58%の増加が見られた。<br>C 児：注目する能力が増加した。 | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える<br><br>4 注視する能力<br>注視する | 情緒面<br>不注意<br><br>生活面<br>コミュニケーション |

表 6-5 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 5) | **Theatre as Therapy**<br>**＜プログラムの目的＞**<br>・Theatre as Therapy（音楽演劇）を通して、ASD の社会生活機能を向上させる<br>**＜具体的内容＞**<br>・音楽演劇に参加し、ミュージカル「Disney's The Jungle Book」に俳優としてそれぞれが役割を与えられた。<br>自分の演じる役割の演技をビデオモデリングを通して模倣学習し、ボランティアスタッフを含む他者とのコミュニケーション、リハーサル日程の管理等のスキル獲得を目指した。<br>・参加者の家族にも協力してもらい、家庭でのビデオ視聴や個別練習の時間も設定された。<br>・リハーサルは計 38 回行われたが、後半の日程の管理は参加者が行った。<br>・その他にも、ダンスの練習などがあったが、ボランティアスタッフと 1 対 1 で学習しコミュニケーションをとる機会があった。<br>・ステッカーを用いて、視覚的に賞賛を行った。<br>**＜成果＞**<br>・期待した行動を明確にした。<br>・社会生活機能が向上した。 | 2 プランニングする能力<br>時間を整理する<br>スケジュールを整理する<br><br>3 語彙力を身につける | 身体面<br>姿勢・運動・動作<br><br>情緒面<br>自己肯定感<br><br>生活面<br>社会生活機能<br>コミュニケーション |
| 4) | **＜プログラムの目的＞**<br>・動物との関わりによって共感能力やコミュニケーションの向上、ストレス減少などを目標とした。<br>**＜具体的内容＞**<br>・ASD を有する児童に犬と関わる時間を一日約 1.5 時間設けた。<br>・ペット所有は、社会スキル向上につながるのか、7 つの観点から評価した。<br>①コミュニケーション・アイコンタクト・会話・感謝<br>②協力・助け合い<br>③質問<br>④責任<br>⑤他人の感情<br>⑥会話に参加・友達<br>⑦自己管理・妥協<br>**＜成果＞**<br>・親に対する社会的スキルの欠損が有意に少なくなった。<br>・口頭反応が増加した。<br>・「③質問」の観点のみが向上した | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える |

表 6-6 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 23) | **運動プログラム**<br>**＜プログラム目的＞**<br>・自閉症スペクトラムを有する生徒に対するスポーツプログラムの効果検証<br>**＜具体的内容＞**<br>・スポーツに関心がなく、休み時間は座って過ごしがちの傾向にある ASD を有する中学校生徒に週 1 回時間、外部コーチを招いてスポーツを行った。スポーツの種類は、クリケット・サッカー7・ダンス・ネットボール・芝生ボーリングである。参加者とコーチの比率が 1:2 になるようにチームが編成された。また、励ましの声かけや、ハイタッチ、勝利のダンスを行うなどの工夫を取り入れた。始まる前にウォームアップを取り入れ、コーチと生徒が会話する機会を設けた。<br>・全プログラム終了後、生徒にアンケートに回答してもらった。評価の観点は以下の通り。<br>a 楽しんだか、b 友達ができたと感じるか、c 交流は楽しかったか、d すきな経験となったか<br>**＜成果＞**<br>・a～c は 95%、d は 50%の生徒がイエスと回答した。ウォーミングアップでこれからの活動のことなどの質問をするようになった。<br>・コーチに対して個人的な話をした。<br>・スポーツを続けたいと発言した生徒は 67%。 | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える | 身体面<br>姿勢・運動・動作<br><br>情緒面<br>自己肯定感<br><br>生活面<br>社会生活機能<br>コミュニケーション |
| 24) | **ソーシャルストーリー**<br>**＜プログラム目的＞**<br>・ソーシャルストーリーは社会スキルを育成するのに役立つかの検証<br>**＜具体的内容＞**<br>・短い文で提示した絵を説明する社会的ストーリーを表示し、絵の人物に焦点をあてて思考と行動を説明する(なぜ彼らがそれをやっているか)。第 1 言語を使用し、教師は家族と行う。<br>**＜成果＞**<br>・口頭によるコミュニケーションの増加が 56.25%だった。<br>・クラスの仲間との会話が増加した。 | 3 伝える能力<br>自分の気持ちを伝える | 生活面<br>社会生活機能<br><br>学習面<br>推論する |
| 1) | **ソーシャルストーリー**<br>**＜具体的内容＞**<br>・毎週 1 回にソーシャルストーリーを読む活動を行い、毎週火曜日にグループ活動を行った。ソーシャルストーリーの内容は、質問をする(手をあげる)、教材の共有、教師との話し合い、助けを求める、人と挨拶する。<br>・自分自身を紹介する、活動に参加する。という行動を学ぶためのものであった。4～5 ページで構成されこれらのページには簡単な文章と写真が含まれていた。<br>グループ活動では、3 人で構成されたグループで、共同解決を目標とした。<br>**＜成果＞**<br>・ジェスチャーを使って自分自身を表現すること、手をあげて質問をすることができるようなった。また、目を見ることはなかったが、教師に対して挨拶ができた。<br>・グループ学習では、友達に質問ができた。 | 3 伝える能力<br>語彙力を身につける<br>自分の気持ちを伝える | 生活面<br>社会生活機能<br>コミュニケーション<br><br>学習面<br>読む |

表 6-7 社会スキルプログラム領域案と ICR の対応分析

| 文献 | 指導内容と成果 | 社会スキルプログラム領域案 | ICR の対応領域 |
|---|---|---|---|
| 14) | **運動プログラム（サッカー）**<br>**＜プログラム目的＞**<br>・能力の異なる子供たちのサッカー練習を奨励すること<br>子どもの生活の質を向上させるための包括的なプログラム開発を促進し、さらには健康でスポーツ的な習慣の創造を促進すること。<br>**＜具体的内容＞**<br>・第 1 セクション：基本的な運動のスキルを組み合わせて、運動の側面を解決する。項目…動き、ジャンプ、投げ/蹴り、キャッチ･ターン<br>・第 2 セクション：対戦の有無にかかわらず、遊びや身体活動の基本的な技術および対戦時の課題などを解決する。原則や規則を指導しながら、遊びや活動を実施する。項目…ワンタッチパス、ボールの運搬、ペナルティショット、ボールコントロール<br>・第 3 セクション：批判的態度を示す他者や自分自身の身体的現実を認めて受け入れ、尊重する。<br>・第 4 セクション：困難な状況に対して批判的な態度をとって、他者の意見を受け入れる討論する。項目… 教室で行われたゲームの特徴と発展をパートナーに説明することができる、合理的な方法で紛争を解決する意欲を示すことができる、セッション中に不適切な行動を理解することができる。<br>・第 5 セクション：自己尊重と身体的および遊ぶ活動における他人のために、個人的かつ社会的に責任ある行動を実証する。同時に、子供たちは関心と個人のイニシアチブとチームワークを示す基準と規則を受け入れる。項目… 運動スキルの能力を向上させるために興味を示すことができる、自律的で自信を持った態度を示すことができる、資料の収集や組織に参加することができる、良いスポーツマンシップで参加し、スポーツ競技の結果を受け入れることができる。<br>**＜成果＞**<br>・すべての参加者が動きやターンを獲得することができた。<br>・3 人の参加者が正しい投げと蹴りを達成した。参加者のうち 4 人がボールコントロールの正しい実装を達成できた。<br>・他の子供たちと異なる運動能力のレベルを尊重する能力は、2 人の参加者によって達成された。<br>・3 人の参加者が教室で行われたゲームの特徴と発展をパートナーに説明することができた。<br>・「妥当なやり方で紛争を解決する意思を示すことができる」は、5 人の参加者のうち 4 人によって達成。<br>・「セッション中の不適切な行動を理解することができる」は、5 人の参加者のうち 4 人が達成。<br>・すべての参加者が運動能力の向上に関心を示し、5 人の参加者のうち 4 人が自律的で自信を持った態度を示した。3 人の参加者は自分自身を紹介する能力を向上。<br>・怒りのコントロールでは、3 人の参加者が許容できるレベルのコントロールを提示し、他の参加者の 1 人が有意な改善を示した。 | 3 伝える能力<br>語彙力を身につける<br>自分の気持ちを伝える | 身体面<br>姿勢・運動・動作<br><br>生活面<br>コミュニケーション |

**2. 指導プログラムの領域案への対応分析結果**

実践報告の内容から、指導プログラムの領域案に分類したものを表 7 に示す。主に該当するプログラムがあったものは、「3.伝える能力」の「自分の気持ちを伝える」、「語彙力を身につける」、「2.プランニングする能力」の「スケジュールを整理する」であった。「1.場を整理する能力」の「空間を整理する」の育成に関するプログラムのみ、該当する報告がなかった。

表 7　指導プログラム領域案と社会スキル向上プログラム実践研究の対応分析結果

| 指導プログラムの領域 | | プログラム名・実践内容 | 文献 |
|---|---|---|---|
| 1.場を整理する能力 | 物を整理する | VGI(ビデオベースのグループの指導)：ビデオモデリング | 22) |
| | 空間を整理する | 該当なし | |
| 2.プランニングする能力 | 時間を管理する | Theatre as Therapy | 5) |
| | スケジュールを整理する | ビデオモデリング | 17) |
| | | 兄弟姉妹との iPad を使用した実践 | 21) |
| | | Theatre as Therapy | 5) |
| 3.伝える能力 | 語彙力を身につける | 兄弟姉妹との iPad を使用した実践 | 21) |
| | | Theatre as Therapy | 5) |
| | | ソーシャルストーリー | 1) |
| | | 運動プログラム（サッカー） | 14) |
| | 自分の気持ちを伝える | TRACKS | 16) |
| | | VGI(ビデオベースのグループの指導)：ビデオモデリング | 22) |
| | | 親が介入する乳幼児への社会スキル向上実践 | 2) |
| | | the Advancing Social-Communication and Play (ASAP) | 6) |
| | | 兄弟姉妹との iPad を使用した実践 | 9 |
| | | ソーシャルキューカード | 3) |
| | | 動物と関わる実践 | 4) |
| | | 運動プログラム | 23) |
| | | ソーシャルストーリー | 1)24) |
| | | 運動プログラム（サッカー） | 14) |
| 4.注視する能力 | 注視する | 技術システムを用いた名前に反応する実践 | 27) |
| | | ソーシャルキューカード | 3) |

## Ⅳ. 考察

本研究では、通常の学校に在籍する ASD 傾向の IN-Child に対する社会スキル（社会生活機能やコミュニケーション）向上のための指導プログラムを開発するため、指導プログラムの構成概念の検討を行うことを目的とした。

ERIC-Institute of Education Science を使用し、海外での ASD 傾向の児童に対する実践研究を検索した結果、113 件あり、そのうち 16 件が全文閲覧可能であった。

指導プログラムの実践内容を見ると、ビデオモデリングの実践、ソーシャルストーリーの実践、運動プログラムが 16 件中 2 件あった。これらの実践は、映像で行われていることや目の前の人を模倣したり、ある場面を想定してそれらを汎化したりする内容となっている。このことから、ASD 傾向の子どもに対しては、モデリングを取り入れた指導プログラムが効果的だと考えられる。また、ソーシャルキューカードを使用した実践や iPad を使用した実

践は、学習の手順や内容を視覚的にしている方法が用いられており、視覚化することによって ASD 傾向の子どもが混乱する人間関係や社会のルールなどを理解するのに役立ち効果があるのだと考える。また、運動プログラムやダンス、演劇などを通して社会的スキルを向上させた実践もあり、身体を動かしながらの介入、対象者以外の児童も参加するといった実施形態も重要であると考える。

実践プログラムの介入期間をみると、プログラムによって 1 日から 3 年までと異なっていた。ほとんどのプログラムが、最低 1 週間 1 回の 1 ヶ月以上の期間を通して介入を行っており、ASD 傾向の子どもに対する介入は比較的長期な期間が必要であると考える。また、1 回の実施時間も 30 分～1.5 時間とばらつきがあった。どのような指導内容にするかによって実施時間及び実施回数をさらに検討する必要がある。

プログラム領域案の領域別に対応分析させた結果、「3.伝える能力」の「語彙力を身につける」、「自分の気持ちを伝える」、関する実践報告がほとんどであり、「1.場を整理する能力」の「物を整理する」、「2.プランニングする能力」の「時間を整理する」、「4.注視する能力」の「注視する」、に関する実践報告は少なかった。また、「2.場を整理する能力」の「空間を整理する」の能力に該当する実践方向がなかった。TEACCH プログラムでも、「構造化」に関する指導方法があるため、これらを取り入れた社会スキル向上プログラムを開発する必要があると考えられる。

ASD の特徴として、特に他者とのコミュニケーション・意思疎通に目立った困難を抱えていることが挙げられる。本研究で分析した実践研究もコミュニケーションに関するものが多かった。しかしながら、ASD 傾向の子どもに対しては、困難とされるコミュニケーション能力を向上させることも必要だが、それ自体が ASD の特徴であるため、コミュニケーションの向上を目指すだけでなく、子どもの将来を見据えて場を整理（構造化）する能力やプランニングをする能力を育てるような介入が重要になると考える。

今後は、日本のプログラムや今回閲覧できなかった海外論文なども具体的に分析し、プログラムの内容や実施時間、実施期間などを決定し、社会スキル向上プログラムを開発する必要があるだろう。

## 文献

1) Amin Noor A., Oweini Ahmad (2013) Social Competence Intervention in Autistic Spectrum Disorders (ASDS) - A Case Study. *International Journal of Special Education*, 28(3), 104-120.
2) Bradshaw Jessica, Steiner Amanda Mossman, Gengoux Grace & Koegel Lynn Kern (2015) Feasibility and Effectiveness of Very Early Intervention for Infants At-Risk for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 778-794. doi: 10.1007/s10803-014-2235-2
3) Caballero Amberly & Connell James E. (2010) Evaluation of the Effects of Social Cue Cards for Preschool Age Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children*. 1(1), 25-42.

4) Carlisle Gretchen K. (2015) The Social Skills and Attachment to Dogs of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1137-1145. doi: 10.1007/s10803-014-2267-7

5) Corbett Blythe A., Gunther Joan R., Comins Dan, Price Jenifer, Ryan Niles Simon David, Schupp, Clayton W. & Rios Taylor (2011) Brief Report: Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505-511. doi: 10.1007/s10803-010-1064-1

6) Dykstra Jessica R., Boyd Brian A., Watson Linda R., Crais Elizabeth R. & Baranek Grace T. (2012) The Impact of the Advancing Social-Communication and Play (ASAP) Intervention on Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *The International Journal of Research and Practice*, 16(1), 27-44.

7) 韓昌完・太田麻美子・權偕珍（2016）通常学級に在籍する IN-Child(Inclusive Needs Child：包括的支援を必要とする子) Record の開発. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99. doi: 10.20744/incleedu.4.0_36.

8) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・權偕珍・太田麻美子・田中敦士（2017）IN-Child Record の信頼性及び構成概念妥当性の検証 −横断データを用いた分析−. *Total Rehabilitation Research*, 5, 1-14. doi: 10.20744/trr.5.0_1

9) 林周一・井澤信三（2012）活動移行時に激しい問題行動を示す自閉症児に対する先行子操作と結果操作による介入 ―行動問題と望ましい行動の随伴性の分析に基づく支援計画の立案―. 特殊教育学研究, 50, 45-54. doi: 10.6033/tokkyou.50.45

10) 東正美・武田鉄郎（2016）発達障害のある子どもの成長過程における教育的支援のあり方に関する実証的研究 ―日常生活チェックリストと身体活動量を活用して―. 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学, 67, 43-50. doi: 10.19002/AN00257966.67.43

11) 井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞（2012）自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要. 11, 273-288

12) 伊藤恵子（2012）言語情報と非言語情報の不一致場面における自閉症スペクトラム障害児の指示詞理解の特徴. 特殊教育学研究, 50(1), 1-11. doi: 10.6033/tokkyou.50.1

13) 小原愛子（2017）通常の学級に在籍する ASD・ADHD 傾向の子どもの社会スキル向上プログラム開発. 平成 30 年度 科学研究費助成事業若手研究　研究計画調書.

14) López José María, Moreno-Rodríguez Ricardo, Alcover Carlos-María, Garrote Inmaculada & Sánchez Sergio (2017) Effects of a Program of Sport Schools on Development of Social and Psychomotor Skills of People with Autistic Spectrum Disorders: A Pilot Project. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 167-177. doi: 10.11114/jets.v5i8.2555

15) 文科省調査（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

16) Maich Kimberly, Hall Carmen L., Van Rhjin Tricia Marie & Quinlan Laurie. (2015) Developing Social Skills of Summer Campers with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Camps on TRACKS Implementation in an Inclusive Day-Camp Setting. *Exceptionality Education International*, 25(2), 27-41.

17) Markey Patricia T. (2015) Introducing an Information-Seeking Skill in a School Library to Students with Autism Spectrum Disorder: Using Video Modeling and Least-to-Most Prompts. *School Library Research*, 18.
18) 大隅順子・松村京子（2013）自閉症児・知的障害児における文字への注視を促す支援教材に関する視線分析研究. 発達心理学研究, 24(3), 318-325. doi: 10.11201/jjdp.24.318
19) 太田歩・宮地弘一郎・北澤公造（2013）自閉症スペクトラム児のコミュニケーション支援に関する事例研究. 南九州大学人間発達研究. 3, 3-7.
20) 太田麻美子・金城晶・梅田真理・韓昌完（2018）IN-Child Record の分析に基づいた ASD 傾向のある IN-Child に対する指導法の分析. *Journal of Inclusive Education*, 4, 36-53. doi: 10.20744/incleedu.4.0_36
21) Özen Arzu (2015) Effectiveness of Siblings-Delivered iPad Game Activities in Teaching Social Interaction Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1287-1303. doi: 10.12738/estp.2015.5.2830
22) Plavnick Joshua B., Kaid Tiffany, & MacFarland Mari C. (2015) Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2674-2690. doi: 10.1007/s10803-015-2434-5
23) Rosso Edoardo G. (2016) Brief Report: Coaching Adolescents with Autism Spectrum Disorder in a School-Based Multi-Sport Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2526-2531. doi: 10.1007/s10803-016-2759-8
24) Sani Bozkurt Sunagul, Vuran Sezgin (2014) An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1875-1892. doi: 10.12738/estp.2014.5.1952
25) 佐藤克敏・桶井恵・小澤至賢（2017）自閉症教育における指導のポイント ―海外の 4 つの自閉症指導プログラムの比較検討から―. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 34, 17-33.
26) 高橋甲介・松田果織・宮田こころ（2017）自閉症スペクトラム障害児における排他律を用いた人名理解の指導効果に関する検討. 教育実践総合センター紀要, 16, 137-144.
27) Zheng Zhi, Warren Zachary, Weitlauf Amy, Fu Qiang, Zhao Huan, Swanson Amy & Sarkar Nilanjan (2016) Brief Report: Evaluation of an Intelligent Learning Environment for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3615-3621. doi: 10.1007/s10803-016-2896-0

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_34
Journal of Inclusive Education, VOL.5 34-52

ORIGINAL ARTICLE

# 公立小学校における特別支援学級担任教員による通常学級支援を目的とした弾力的対応の実態

## A Survey on Flexible Supports by Teachers of Special Needs Class in Public Elementary Schools

大久保 賢一 1), 渡邉 健治 1)
Kenichi OHKUBO Kenji WATANABE

1) 畿央大学 教育学部
Faculty of Education, Kio University

＜Key-words＞
特別支援学級, 通常学級支援, 弾力的対応, 小学校, 特別支援教室構想
special needs class supports for regular class flexible supports elementary school conceptual plan of resource room

k.ohkubo@kio.ac.jp（大久保 賢一）

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:34-52. © 2018 Asian Society of Human Services

## ABSTRACT

本研究においては、公立小学校の知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員を対象として、担任教員が認識している特別支援学級に関わる現状と推移、そして通常学級支援を目的とする弾力的対応の実態について質問紙法による調査を行った。その結果、対象教員の大部分が、在籍児童数、仕事量ともに増加していると認識していることが明らかとなった。また、通常学級に対する自らの支援の必要性は、大多数の特別支援学級担任教員によって認識されており、頻度の差はあるものの 7 割から 8 割の者が実際に弾力的対応を実施しており、通常学級担任教員への支援としては「担任教員に対する助言」や「児童の実態把握」が多く、通常学級在籍児童への支援としては「授業中における児童に対する学業面や行動面での個別的支援」が多かった。しかしながら、付加的な時間を必要とする対応、通常学級の児童集団から個別的に切り離して場を設定することを必要とする対応、そして実施の際に保護者や本人の同意を得ることが必要な対応については実施率が低かった。

Received
31 July, 2018

Revised
20 August, 2018

Accepted
21 August, 2018

Published
30 August, 2018

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_34
Journal of Inclusive Education, VOL.5 34-52

## Ⅰ．はじめに

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」（文部科学省，2003）においては、「特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ『特別支援教室（仮称)』の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要」ということが示され、「特殊学級の担任教員は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導にも広く活かされるべきであり、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある」と指摘されていた。しかし、2007 年に特殊教育から特別支援教育へ制度転換された際、特別支援学級と通級による指導の制度的な一本化はなされなかった。

この「特別支援教室構想」は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告)」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）において、再び俎上に載せられることとなる。同報告においては、通級による指導と特別支援学級の活用を組み合わせることにより、「学習に対する興味・関心、意欲が高まった」、「学習態度が身に付いた」、「学習への集中が持続するようになった」などといった事例が示され、「教員が通常の学級での授業づくりや集団づくりの重要性に気付き、障害のある児童にとって学びやすい授業、生活しやすい学級がすべての児童にとっても学びやすい授業、生活しやすい学級であることが実践的に確認でき、特別支援教室構想における校内体制の構築等について実践的な研究を更に積み重ねていく中で、その実現を検討していく必要がある」と考察されている。インクルーシブ教育を推進していく上で重要となるのは、まさにこの「障害のある児童にとって学びやすい授業、生活しやすい学級がすべての児童にとっても学びやすい授業、生活しやすい学級である」という発想であろう。

学校教育法施行規則の一部改正によって制度化された通級による指導は、平成 29 年度における対象児童生徒数は 108,946 名にのぼっており、平成 5 年の制度開始時と比較するとその数はおよそ 10 倍に増加している。通級による指導においては、通常学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒を対象として自立活動や各教科の内容の補充が行われることになっている。しかし制度上、その対象となるか否かは保護者の意見を聴取した上で総合的な判断がなされることとなっており、原則として通級による指導はその対象となった児童生徒に限定して実施される。また、平成 29 年度「通級による指導実施状況調査」（文部科学省，2018）によれば、平成 29 年 5 月段階で通級指導教室が設置されている小学校の割合は全体の 22.2%、中学校の割合は全体の 8.5%に過ぎない。つまり、インクルーシブ教育という文脈において、特に通常学級支援に焦点を当てて通級による指導を捉えた場合、それは重要なリソースの 1 つではあるが、制度的、量的にその影響力は限定的であり、発展途上であるといえる。

そこで本研究においては、通常学級支援のリソースとして特別支援学級担任教員に着目した。例えば、特別支援教育総合研究所（2008）は、当時の特殊学級の弾力的運用に関する実践例を集約し、「特殊学級担任による在籍児以外への指導」について、1）特殊学級で、特殊学級担任の授業のない時間に指導する、2）特殊学級在籍児が通常の学級で学ぶ（交流及び共同学習）際に同時に指導する、3）特殊学級で特殊学級在籍児と一緒に指導するといった 3 つの形態、9 つの基本パターンがあったことを報告している。また、平成 29 年度「特別支援教育資料」（文部科学省，2018）によれば、特別支援学級数は小学校において 41,864 学級、中学校で 18,326 学級であり、平均すると 1 校につきおよそ 2 学級設置されていることにな

る。さらに、特別支援学級を設置する小学校の割合は全体の 82.4%、中学校は全体の 83.4%であり、通級指導教室と比較すると量的には圧倒的に優位であるといえる。

前述した特別支援教育総合研究所（2008）の調査が報告されてから 10 年が経過する。その間、いくつかの課題は依然として積み残されてはいるが、校内支援体制は急速に整備され、特別支援学級担任教員による弾力的対応を促進する要因は整ってきていると考えられる。また、宮寺・石田・細川ら（2018）が指摘するように「交流及び共同学習」と「インクルーシブ教育」とは、本来相いれない理念であるという議論はあるものの、この両者を推進させていくことが求められている現在の学校においては、多様な児童生徒に対して効果的な支援を包括的に実施することが望まれているといえ、既に様々な取り組みが実際に行われていると考えられる。

そこで本研究では、特別支援学級担任教員が、担任する特別支援学級の範囲を超え、通常学級に在籍する児童や保護者、そして通常学級担任教員に対する教育的支援の実施を目的として、既存の人的、時間的、物理的リソースの配分を工夫しながら関わることを「弾力的対応」と定義して、その実態や課題を明らかにすることを目的とした。また本研究においては、設置数の多い小学校の知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員を対象とした。

## Ⅱ．方法

### 1. 調査手続き

2016 年 1 月から 2 月にかけて郵送で全国の公立小学校へ質問紙を配布し、同封した返信用封筒を用いた返送を依頼し、郵送で質問紙を回収した。全国 47 都道府県から少なくとも 1 つの自治体を選択し、学校ホームページなどの情報を確認して特別支援学級が設定されていることが確認できた 1005 校の小学校に調査を依頼した。1 校につき 2 部の質問紙を同封し、書面において各校の校長宛に知的障害特別支援学級担任教員、自閉症・情緒障害特別支援学級担任教員 1 名ずつへの回答を依頼し、結果として合計 2010 名の教師に対する回答を依頼することになった（しかし、学校ホームページにおいては、特別支援学級の障害種別までを確認できなかった例が少なからずあったため、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級の両学級が設置されている学校に必ずしも依頼できていたわけではなかったと考えられる）。返送されたアンケートの部数を想定依頼数 2010 で除して 100 をかけた回収率は 27.6%であった。

### 2. 対象

質問紙を回収することができた小学校の 555 名の特別支援学級の担任教員を対象とした。対象者の内訳は、知的障害特別支援学級の担任が 53.5% 、自閉症・情緒障害特別支援学級の担任が 46.5%であった。対象者の教員経験は平均 22.8 年（標準偏差 11.0 年）であり、特別支援学級担当年数の平均は 6.1 年（標準偏差 5.8 年）であった。91.6%の者に通常学級担任経験が、9.1%の者に通級指導教室担当経験があった。保有する教員免許状については、小学校教諭免許状の他に、幼稚園教諭免許状を保有する者が 32.9%、中学校教諭免許状を保有する者が 55.8%、高等学校教諭免許状を保有する者が 41.4%、特別支援学校教諭免許状を保有

する者が 35.7%であった。また、特別支援学校教諭免許状を保有する者の中で、視覚障害領域の免許状を保有する者は 10.4%、聴覚障害は 12.4%、知的障害は 70.6%、肢体不自由は 35.8%、病弱は 29.3%であった（複数領域の免許状を保有する者は、各領域においてそれぞれカウントしてある)。調査時点において、校内の特別支援教育コーディネーターに指名されている者が 48.5%おり、過去に指名された経験のある者が 12.9%いた。また調査時点において、校内委員会の委員である者が 61.7%、過去に委員の経験がある者が 9.2%いた。

### 3. 調査内容

国立特別支援教育総合研究所（2008）を参考に特別支援学級担任教員による通常学級支援を目的とした弾力的対応に関する質問項目を設定した。また、弾力的対応の実施状況には回答する特別支援学級担任教員や彼らが担任する特別支援学級の実態も影響すると考えられたため、それらの実態に関しても質問項目を設定した。設定した質問項目に対しては、選択式、または自由記述による回答を求めた。実際に配布した調査票を Appendix に示す（誌面の都合上、一部の質問項目については、本論文の分析対象に含めていない)。

### 4. 結果の算出と分析方法

各回答の選択度数をカウントし、無効な回答（単一の選択肢の選択を求めている設問において複数の選択肢が選択されているなど）を除いた総数で除して回答率を算出した。また後述する特別支援学級の在籍児童数の変化や仕事量の変化については、経験年数によって主観的な感じ方が異なることが予想されたため、特別支援学級の担任経験が 0〜5 年、6〜10 年、11〜15 年、16〜20 年、21 年以上でグループ分けしてクロス集計を行った。さらに特別支援学級担任教員による弾力的対応に関する質問においては、知的障害特別支援学級の担任教員と自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員との間で比較を行うため、そして特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較を行うためクロス集計を行った（特別支援教育コーディネーターについては、「現在コーディネーターである」を選択した者を「コーディネーター群」に、「過去にある」と「ない」を選択した者を「非コーディネーター群」とした)。クロス集計を行った項目においては、$\chi^2$ 検定によって群間による回答度数の偏りに有意な差が認められるかどうかを検証した。回答度数の偏りに有意な差が認められた項目においては、残差分析を行い、回答度数が有意に多いセル（5%水準）を明らかにした。

## Ⅲ. 結果

### 1. 担任教員が認識している特別支援学級に関わる現状と推移

結果を表 1 に示す。在籍児童数が「増加している」と回答した者が 85.4%であった。仕事量については、「よくわからない」と回答した者は 30.1%いたが、「増加した」と回答した者が 63.1%と過半数であった。特別支援学級の在籍児童数の変化と仕事量の変化について、特別支援学級担任教員の経験年数ごとにグループ分けを行って $\chi^2$ 検定を実施した結果、両方の質問項目において 1%水準で有意差が認められた。残差分析の結果、在籍児童数の変化に関する質問においては経験年数 0〜5 年の「よくわからない」と 20 年以上の「減少している」が有意に多く、仕事量の変化に関する質問においては経験年数 0〜5 年の「よくわからない」

と経験年数 6～10 年、10～15 年、16～20 年の「増加した」が有意に多かった。

仕事量が「増加した」と回答した者によって、仕事量の増加要因として最もあてはまるものとして選択されたのは、「在籍児童の増加による対応」が 62.8%、「コーディネーターの職務」が 22.6%、「地域の特別支援教育支援会議等への参加」が 2.3%、「校内委員会の職務」が 1.5%、「その他」が 10.7%であった。「その他」の例としては「書類作成に関わる業務」、「校内研究、研究会に関わる業務」、「在籍児童の保護者への対応」、「教材作成」、「在籍児童の障害の重度化、二次障害への対応など」、「交流学習に関わる打ち合わせ」などがあった。

特別支援教育が導入されて以来、特別支援学級において変化したと感じることについては、「経験が短いため変化したことはわからない」という回答が 30.6%あったが、「設備が不足している」が 37.8%、「在籍児童に十分な教育が行き届かない」が 36.8%、「教材が不足している」が 34.8%、「教室が足りない」が 25.8%であり、「従来と変わらない」は 7.5%に留まった。

表 1　担任教員が認識している特別支援学級に関わる現状と推移

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 在籍児童数の変化 | 増加している | 変わらない | 減少している | よくわからない | | |
| | 85.4% | 4.5% | 0.9% | 9.3% | | |
| 仕事量 | 増加した | 変わらない | 減少した | よくわからない | | |
| | 63.1% | 6.6% | 0.2% | 30.1% | | |
| 増加要因 | 在籍児童の増加による対応 | コーティネータの職務 | 校内委員会の職務 | 地域の特別支援教育支援会議等への参加 | その他 | |
| | 62.8% | 22.6% | 1.5% | 2.3% | 10.7% | |
| 変化したと感じること | 従来と変わらない | 在籍児童に十分な教育が行き届かない | 教室が足りない | 設備が不足している | 教材が不足している | 経験が短いため変化したことはわからない |
| | 7.5% | 36.8% | 25.8% | 37.8% | 34.8% | 30.6% |

*Note.* $N$＝555. ただし, 無効な回答は除いて結果を算出してある.

**2. 特別支援学級担任教員による通常学級支援の実施状況について**

結果を表 2 に示す。通常学級担任教員に対する支援は「必要に応じて行っている」が 58.9%、「日常的に行っている」が 21.0%、「行っていない」が 20.1%であった。知的障害特別支援学級の教員と自閉症・情緒障害特別支援学級の教員との間で比較を行うため$\chi^2$検定を実施した結果、5%水準で有意差が認められた。残差分析の結果、自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員の「日常的に行っている」が有意に多かった。また、現在の特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較を行うため$\chi^2$検定を実施した結果、1%水準で有意差が認められた。残差分析の結果、コーディネーター群の「必要に応じて行っている」と非コーディネーター群の「行っていない」が有意に多かった。

通常学級担任教員への支援を行っている理由としては、「特別支援学級担任教員が支援の必要性を判断し、学級担任と相談して実施することになったから」が 59.6%、「該当学級から支援の要請を受けたから」が 39.6%、「学校として支援を行うことになっているから」が 36.4%、「校内委員会等からの要請を受けたから」が 20.4%、「その他」が 11.7%であった。「その他」の例としては「交流学習を進める上で必要なため」、「『入り込み』をしている学級であるため」、「コーディネーターの業務として」、「通常学級の担任と連携するのが当然であると考えているから」、「先輩教師としてサポートしている」、「関係機関との連携の上で必要」、

「小規模校であるため、担任の枠にとらわれず、全校児童の支援を全職員で行っている」などがあった。

通常学級担任教員への支援の具体的内容としては、「担任教員に対する助言」が 69.4%、「児童生徒の実態把握（心理教育アセスメントの実施など）」が 56.6%と多く、次いで「通常学級担任への教材作成支援・教材の貸与」が 41.6%、「通常学級在籍児童生徒の保護者への対応」が 39.1%と多く、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成支援はいずれも 3 割程度であった。「その他」の例としては「交流授業時の授業支援・児童支援」、「教科を持っている（音楽・生活科）」、「宿題の丸付けを朝の時間に行っている」、「専門機関に繋げる」、「チーム・ティーチング」、「朝の会の補助」などがあった。

通常学級在籍児童に対する指導や支援は「必要に応じて行っている」が 56.0%、「行っていない」が 24.1%、「日常的に行っている」が 19.9%、あった。知的障害特別支援学級の教員と自閉症・情緒障害特別支援学級の教員との間で比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、有意な差は認められなかった。現在の特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、5%水準で有意差が認められた。残差分析の結果、非コーディネーター群の「行っていない」が有意に多かった。

通常学級在籍児童への支援を行っている理由としては、「特別支援学級担任教員が支援の必要性を判断し、学級担任と相談して実施することになったから」が 59.9%、「該当学級から支援の要請を受けたから」が 40.6%、「学校として支援を行うことになっているから」が 36.6%、「校内委員会等からの要請を受けたから」が 19.6%、「その他」が 11.6%であった。「その他」の例としては「通常学級に入れない児童がいるので、特別支援学級に在籍はしていないがそこを利用している」、「学校全体としてチームで動くのが当然であるため」、「保護者からの依頼があるため」、「不適切な行動を示す児童がいればその場で対応する」などがあった。

通常学級在籍児童に対する指導や支援の具体的な内容としては、「授業中における児童に対する学業面の個別的支援」が 69.3%、「授業中における児童に対する行動面の個別的支援」が 68.1%、「児童を他の場所（空き教室や図書室など）に取り出しての学業面や行動面に関する個別的な指導や支援」が 37.1%、「その他」が 8.2%であった。「その他」の例としては「ICT を使っての支援」、「休み時間における関わり」、「全校朝会や集会時、給食やそうじ時間等あらゆる場面で必要に応じて、支援の必要な児童に声をかけることなど、日常的に行っている」、「トラブルが起きたときの聞き取り」などがあった。

通常学級への支援を行っていない理由としては「余裕がない」が 73.1%と最も多く、次いで「要請されない」が 38.5%と多かった。通常学級在籍児童に対する指導や支援、そして通常学級担任教員に対する支援の必要性については、いずれも「とてもそう思う」と「そう思う」を合わせて 6 割から 7 割程度を占めた。知的障害特別支援学級の教員と自閉症・情緒障害特別支援学級の教員との間で比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、両方の質問項目において有意な差は認められなかった。特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、通常学級在籍児童に対する指導や支援を行うべきかという質問に対しては有意な差は認められなかったが、通常学級担任教員へ支援を行うべきかという質問に対しては 1%水準で有意差が認められた。残差分析の結果、コーディネーター群の「そう思う」と非コーディネーター群の「どちらともいえない」が有意に多かった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_34
Journal of Inclusive Education, VOL.5 34-52

表 2　特別支援学級担任教員による通常学級支援の実施状況

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 通常学級担任教員への支援 | 日常的に行っている | 必要に応じて行っている | 行っていない | | | | |
| | 21.0% | 58.9% | 20.1% | | | | |
| 通常学級担任教員へ支援を行っている理由 | 学校で決まっている | 校内委員会からの要請 | 当該学級からの要請 | 自分で必要と判断 | その他 | | |
| | 36.4% | 20.4% | 39.6% | 59.6% | 11.7% | | |
| 通常学級担任教員に対する支援の内容 | 児童生徒の実態把握 | 個別の教育支援計画の作成支援 | 個別の指導計画の作成支援 | 担任教員に対する助言 | 教材作成支援・教材の貸与 | 保護者への対応 | その他 |
| | 56.6% | 27.4% | 33.7% | 69.4% | 41.6% | 39.1% | 9.2% |
| 通常学級在籍児童への支援 | 日常的に行っている | 必要に応じて行っている | 行っていない | | | | |
| | 19.9% | 56.0% | 24.1% | | | | |
| 通常学級在籍児童へ支援を行っている理由 | 学校で決まっている | 校内委員会からの要請 | 当該学級からの要請 | 自分で必要と判断 | その他 | | |
| | 36.6% | 19.6% | 40.6% | 59.9% | 11.6% | | |
| 通常学級在籍児童に対する支援の内容 | 授業中における学業面の支援 | 授業中における行動面の支援 | 取り出しによる個別的な指導・支援 | その他 | | | |
| | 69.3% | 68.1% | 37.1% | 8.2% | | | |
| 通常学級へ支援を行っていない理由 | 要請されない | 必要性を感じない | 自分の業務ではない | 余裕がない | やり方がわからない | 児童からネガティブに受け取られる | 保護者からネガティブに受け取られる |
| | 38.5% | 11.5% | 3.8% | 73.1% | 12.8% | 7.7% | 10.3% |
| 通常学級の児童へ支援を行うべきか | 全くそう思わない | そう思わない | どちらともいえない | そう思う | とてもそう思う | | |
| | 1.5% | 4.3% | 28.1% | 47.6% | 18.5% | | |
| 通常学級の教師へ支援を行うべきか | 全くそう思わない | そう思わない | どちらともいえない | そう思う | とてもそう思う | | |
| | 0.9% | 4.1% | 24.4% | 54.9% | 15.7% | | |

*Note.* $N$＝555. ただし，無効な回答は除いて結果を算出してある.

### 3. 特別支援学級担任教員が行う弾力的対応の実施について

結果を表 3 に示す。まず「放課後などの時間に個別指導を行う」に対しては、「実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している」が 40.0%、「実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった」が 31.4%、「必要に応じて実施している」が 24.7%、「定期的に実施している」が 3.8%と 7 割以上が実施しておらず、3 割以上は実施可能性を認識していなかった。実施していない理由としては、「余裕がない」、「時間がない」、「安全面を配慮して」、「必要がない」、「校内でそのような体制を取っていないため」、「保護者の同意が得られない」、「集団下校させているためできない」などがあった。

「特別支援学級担任教員に空き時間が生じる間に特別支援学級で個別指導を行う」に対しても同様の傾向で、「実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している」が 47.5%、「必要に応じて実施している」が 23.9%、「実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった」が 22.3%、「定期的に実施している」が 6.3%であった。実施していない理由としては、「空き時間がない」、「保護者の同意が得られない」などがあった。

一方で「支援学級に在籍する障害のある児童生徒に付き添って通常の学級に入り、障害のあるその児童生徒に対する指導に加えて、通常学級に在籍する児童生徒に対して個別指導を行う」に対しては、「必要に応じて実施している」が 62.4%、「定期的に実施している」が 15.9%と比較的実施率が高かった。実施していない理由としては、「時間がない」、「通常学級の担任と事前に話し合いができないため」、「設問の状況にならない」、「障害のある児童から目が離せないため」などがあった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_34
Journal of Inclusive Education, VOL.5 34-52

「特別支援学級において、特別支援学級の在籍児童生徒と一緒に、通常学級に在籍する支援を必要とする児童生徒に対して指導を行う」に対しては、「必要に応じて実施している」が 39.2%、「実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している」が 31.8%、「実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった」が 17.0%、「定期的に実施している」が 12.0%と実施している者と実施していない者がほぼ半数ずつであった。実施していない理由としては、「発達段階に差があるので難しい」、「保護者の同意が得られない」、「支援学級在籍児童への対応で手一杯であるため」、「時間割の調整が難しい」、「該当する児童がいない」などがあった。

以上 4 つの質問項目において知的障害特別支援学級の教員と自閉症・情緒障害特別支援学級の教員との間で比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施したが、いずれの質問項目においても有意な差は認められなかった。現在の特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、「特別支援学級担任教員に空き時間が生じる間に特別支援学級で個別指導を行う」という質問に対しては、1%水準で有意差が認められ、残差分析の結果、コーディネーター群の「必要に応じて実施している」と非コーディネーター群の「実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった」が有意に多かった。他の質問項目においては、特別支援教育コーディネーター担当の有無による有意な差は認められなかった。

「特別支援学級担任教員が通常学級で行う一斉指導」については、「実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している」が 39.1%、「必要に応じて実施している」が 28.7%、「実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった」が 24.2%、「定期的に実施している」が 8.1%であった。知的障害特別支援学級の教員と自閉症・情緒障害特別支援学級の教員との間で比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、有意な差は認められなかった。現在の特別支援教育コーディネーター担当の有無による比較を行うため $\chi^2$ 検定を実施した結果、1%水準で有意差が認められ、残差分析の結果、非コーディネーター群の「実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった」が有意に多かった。実施していない理由としては、「時間がない」、「今のところその必要がない」、「そのような発想がなかった」、「そのような要請がないため」などがあった。

通常学級で一斉指導を実施している理由としては、「学校あるいは担任が特別支援教育の観点を取り入れた授業が必要と考えているから」が 25.7%、「担任に依頼されたから」が 21.1%、「教員交流の観点から」が 15.4%、「特別支援学級担任教員の教科の専門性を重視して」が 18.9%、「その他」が 18.9%であった。「その他」の例としては、「通常学級担任の空き時間を作るため」、「障害者理解教育をするため」、「複式の小規模校なので」、「出張などで担任が不在のため」、「専科担当であるため」、「学校行事の際など」、「学校体制として決められているから」などがあった。

表 3　特別支援学級担任教員が行う弾力的対応の実施状況

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 放課後に個別指導 | 定期的に実施している | 必要に応じて実施している | 実施していないし、それが可能であることを把握していない | 実施していないが、それが可能であることは把握している | |
| | 3.8% | 24.7% | 31.4% | 40.0% | |
| 空き時間に特別支援学級で個別指導 | 定期的に実施している | 必要に応じて実施している | 実施していないし、それが可能であることを把握していない | 実施していないが、それが可能であることは把握している | |
| | 6.3% | 23.9% | 22.3% | 47.5% | |
| 支援学級在籍児童に付き添って通常学級に入り、通常学級在籍児童に対して個別指導を行う | 定期的に実施している | 必要に応じて実施している | 実施していないし、それが可能であることを把握していない | 実施していないが、それが可能であることは把握している | |
| | 15.9% | 62.4% | 7.1% | 14.6% | |
| 特別支援学級において、支援学級在籍児童と一緒に、通常学級在籍児童に対して指導を行う | 定期的に実施している | 必要に応じて実施している | 実施していないし、それが可能であることを把握していない | 実施していないが、それが可能であることは把握している | |
| | 12.0% | 39.2% | 17.0% | 31.8% | |
| 特別支援学級担当教員が空き時間に通常学級で一斉指導を行う | 定期的に実施している | 必要に応じて実施している | 実施していないし、それが可能であることを把握していない | 実施していないが、それが可能であることは把握している | |
| | 8.1% | 28.7% | 24.2% | 39.1% | |
| 一斉指導を実施している理由 | 特別支援教育の観点を取り入れた授業が必要と考えているから | 教員交流の観点から | 特別支援学級担当教員の教科の専門性を重視して | 担任に依頼されたから | その他 |
| | 25.7% | 15.4% | 18.9% | 21.1% | 18.9% |

*Note.* N＝555. ただし，無効な回答は除いて結果を算出してある.

**4. 特別支援学級の担任教員が自らに期待されていると感じる通常学級支援に関する役割について**

結果を表 4 に示す。「児童生徒の実態把握（心理教育アセスメントの実施など)」が 1 位にランク付けされた率が最も高かった。中央値でみれば次いで「通常学級担任教員に対する助言」と「授業中における児童生徒に対する個別的支援」のランクが高く、「個別の教育支援計画・指導計画の作成支援」がそれに続き、「児童生徒を他の場所に取り出して学業面や社会面に関する個別指導や支援を実施する」と「保護者対応」に対するランクは相対的に低かった。

表 4　特別支援学級の担任教員が自らに期待されていると感じる通常学級支援に関する役割

| | 1位 | 2位 | 3位 | 4位 | 5位 | 6位 | 中央値 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 児童生徒の実態把握 | 55.8% | 16.7% | 13.0% | 8.6% | 3.7% | 2.2% | 1位 |
| 個別の教育支援計画・指導計画の作成支援 | 3.9% | 18.6% | 18.9% | 20.6% | 21.3% | 16.7% | 4位 |
| 通常学級担任教員に対する助言 | 14.5% | 20.9% | 22.5% | 17.0% | 13.6% | 11.5% | 3位 |
| 授業中における児童生徒に対する個別的支援 | 24.7% | 24.5% | 18.5% | 15.5% | 12.2% | 4.6% | 3位 |
| 取り出しによる児童生徒に対する個別的支援 | 2.6% | 11.6% | 13.4% | 19.0% | 24.1% | 29.3% | 5位 |
| 保護者対応 | 1.1% | 6.8% | 13.8% | 18.5% | 24.2% | 35.6% | 5位 |

*Note.* N＝555. ただし，無効な回答は除いて結果を算出してある.

## Ⅳ. 考察

本研究においては、公立小学校の知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員を対象として、通常学級支援を目的とする弾力的対応の実施状況、並びにその実施状況に影響すると考えられる特別支援学級の現状や推移に関して質問紙法による調査を行った。

まず特別支援学級の現状と推移についてであるが、対象教員の大部分が、在籍児童数、仕事量ともに増加していると認識していることが明らかとなった。「よくわからない」と回答していた者の大部分が特別支援学級担任経験 0～5 年の教員であったことから、一定期間以上

の経験を有する特別支援学級担任教員は、概ね在籍児童数と仕事量の増加を認識しているといえる。また、仕事量の増加の要因として、「在籍する児童の増加による対応」が最も多かったことから、在籍児童数の増加と仕事量の増加には関連性があると考えられた。文部科学省が毎年公表している「特別支援教育資料」によると、2000 年以降、特別支援学級（特殊学級）の在籍者数と学級数はともに増加傾向にあるが、学級数よりも在籍者数の増加のペースが急激であるため教員一人あたりにかかる負担は実際に増加していると推察される。本調査においても弾力的対応を行っていない理由として、「余裕がない」、「時間がない」といった記述が散見されたことからもそのことが裏づけられ、仕事量の増加が通常学級支援を目的とした特別支援学級担任教員の弾力的対応を妨げる一因となっていると考えられた。また、教室、設備、教材の不足を認識している教員が 2 割から 4 割程度おり、「在籍児童に十分な教育が行き届かない」と回答した教員も 3 割以上いたことから、弾力的対応を実施する以前の問題として、担任する特別支援学級やそこに在籍する児童に対する教育に関わる不足感や教育困難感も浮き彫りとなった。

特別支援学級担任教員による通常学級担任教員への支援に関しては、頻度に違いがあるものの、およそ 8 割の教員が実施していることが明らかとなった。コーディネーター担当者の実施率が有意に高かったのは、その日常的な業務の中に通常学級担任との連携が含まれているからであると考えられた。また、自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員の実施率が有意に高かったのは、在籍児童に知的障害がない場合、あるいは知的障害があったとしてもその程度が軽度である場合に、通常学級との教育課程の重複部分が増え、交流の機会が多くなるためではないかと考えられた。知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員の群間比較については、全体を通してこの項目以外に有意差は認められなかったため、特別支援学級担任教員の弾力的対応においては、担任している特別支援学級の障害種はさほど重要ではないという可能性が示唆されたが、さらなる検討は今後の課題としたい。通常学級在籍児童への支援に関しても、頻度に違いがあるものの、7 割以上の特別支援学級担任教員によって実施されていることが明らかとなった。例えば、宮寺・石田・細川ら（2018）は、校内支援体制の中で特別支援学級担任教員が組織上孤立していることが少なくないという問題を指摘している。しかし本調査の結果は、必ずしも宮寺・石田・細川ら（2018）の指摘の通りではなく、逆に特別支援学級担任教員が担任する学級の枠を超えた幅広い役割を校内で担っているケースがあることを示したといえる。

特別支援学級担任教員が、通常学級の担任教員や児童を支援している理由としては、通常学級側からの要請や個人的な判断がきっかけであるという回答が多かった。このことから、弾力的対応の実施は、学校全体の組織や仕組みに立脚しているのではなく、教員個人の専門性や、教員同士の個人的な関係性に依存しているケースが多数を占めている現状があると推察された。通常学級担任支援の内容としては「教員に対する助言」や「児童の実態把握（心理教育アセスメントの実施など）」といった項目の選択率が高かったものの、特定の項目への顕著な偏りは認められなかったため、実際に行われている支援の内容はケースバイケースで多岐に渡っていると考えられた。通常学級在籍児童支援の内容としては、授業中における学習面と行動面に関する個別的支援が多く選択されており、特別支援学級担任教員が通常学級内において個別的支援を実施する役割を担っている実態があると考えられた。

通常学級に対する自らの支援の必要性は、大多数の特別支援学級担任教員によって認識されていた。しかし、少数ながら通常学級への支援は行っていないと回答した者もおり、実施

していない理由としては「余裕がない」や「要請がない」という回答が多かった。山口・岩田（2017）は、特別支援学級担任教員の中で特別支援学校教諭免状を持たない者の精神健康度は、免許を持つ者よりも有意に低く、ストレスの要因として「特別支援教育に関わる教育課程の検討」や「個別の教育支援計画や教育指導計画の作成」などがあったことを報告している。単に仕事量が多いことだけではなく、固有の業務に対応する専門性に乏しいために、特別支援学級担任教員が手一杯になってしまっている現状もあると考えられた。

通常学級在籍児童に対する具体的な支援の内容としては、「放課後などの時間に個別指導を行う」や「特別支援学級担任教員に空き時間が生じる間に特別支援学級で個別指導を行う」といった項目は実施率が比較的低く、「特別支援学級において、特別支援学級の在籍児童生徒と一緒に、通常学級に在籍する支援を必要とする児童生徒に対して指導を行う」は、頻度の差はあったものの約半数の対象教員が実施していた。一方で、「支援学級に在籍する障害のある児童生徒に付き添って通常学級に入り、障害のあるその児童生徒に対する指導に加えて、通常学級に在籍する児童生徒に対して個別指導を行う」の実施率は比較的高かった。実施していない理由としては、「時間がない」、「余裕がない」、「保護者の同意が得られない」といった意見が多かったことから、付加的な時間を確保すること、通常学級の児童集団から個別的に切り離して場を設定すること、そしてその個別的な対応を行うための保護者や本人の同意を得ることにハードルがあると考えられた。2016 年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」により、公立学校においても合理的配慮の提供が義務づけられることとなったが、そのプロセスは、基本的には当事者側が対応の必要性について意思表示することからスタートすることが想定されており、これまで以上に当事者側の意向に沿うことが求められている（倉林・霜田・丹野，2018）。

特別支援学級担任教員が通常学級で行う一斉指導については、頻度に違いはあるものの、3 割以上の教員が実施していることが明らかとなった。実施していない理由としては、「時間や余裕がない」、「そのような必要や要請がない」といった内容が多くを占め、上述した個別的支援を実施していない理由とほぼ同様であると考えられた。一方で実施している理由は、特別支援学級担任教員の専門性（障害理解教育の推進など特別支援学級担任としての専門性、あるいは教科の専門性）を活かすためのもの、出張などの不在の埋め合わせなど通常学級担任教員のフォローを目的とするもの、小規模校であるために複式学級などで自然とそのような機会が増えるなど環境依存的なものに大別できた。

特別支援学級担任教員が自ら期待されていると感じている役割については、「児童生徒の実態把握（心理教育アセスメントの実施など）」、「通常学級担任教員に対する助言」、「授業中における児童生徒に対する個別的支援」などが上位にランクづけされることが多く、いずれも通常学級在籍児童を対象とした個別的支援のニーズを反映していると考えられた。

以上、本研究においては公立小学校における通常学級支援を目的とした特別支援学級担任教員の弾力的対応に関する調査結果を報告してきたが、大部分の教員がその必要性を認識しており、またある程度は実際に実施されていたことが明らかとなった。これまで特別支援教育コーディネーターに対象を限定した検討はいくつか行われているが（例えば、村松・武田，2016；宮木，2015；長谷部・阿部・中村，2012；宮木・木舩，2012 など）、特別支援学級担任教員の通常学級支援について検討した研究はほぼ見当たらなかったため、新たな知見を加えることができたと考えられる。

本研究においては特別支援学級担任教員による弾力的対応の実態について明らかにしてき

たが、その中で今後さらに検討を続けていくべき課題も浮き彫りとなった。まず、大部分の特別支援学級担任教員が仕事量の増加を認識しており、そのことが特別支援学級担任教員の弾力的対応の実施を妨げる一因となっている可能性が示唆された。また、特別支援学級担任教員の専門性の乏しさが負担感と関連している可能性が示された。さらに、弾力的対応の実施が学校全体の組織や仕組みに立脚しているのではなく、教員個人の専門性や、教員間の個人的な関係性に依存しているケースが多数を占めている現状についても明らかとなった。

問題の解決のためには、教室内における具体的な実践、校内支援体制、教育行政、制度といったそれぞれのレイヤーにおける様々な要因を包括的に検討することが必要となる。当然のことながら、まずは特別支援学級担任教員の専門性を向上させるための研修を充実させることは必須であろう。効果的な OJT を実現するためには、各自治体の教育行政のバックアップや大学などの専門機関との連携が必要となる。また、よりマクロには教員免許制度や教員養成課程の在り方、あるいは教員採用の方法や基準の在り方に関する検討も継続的に行っていく必要があるだろう。教員個人の専門性や教員間の個人的な関係性に依存しない校内体制づくりも不可欠である。そこで重要となるのは、管理職の役割であり、適切な校内人事や校務分掌は校内体制の基盤となる。また、管理職がリーダーシップを発揮して、全校的なビジョンや取り組みの方向性を示し、校内において特別支援学級担任教員などの専門性が活かされる体制を構築することが求められる。その際、業務全体の効率化を図り、特定の教員に負担が集中しないようにするための労務管理や役割分担が重要となるであろう。

また、特別支援学級担任教員による弾力的対応が仮に実施されたとして、そのことが通常学級に在籍する児童生徒の学習や適応に具体的にどのような効果を及ぼすのか、客観的な効果検証を蓄積していくことも必要であろう。そもそも、特別支援学級担任教員による弾力的対応は、それを行うこと自体が目的なのではなく、通常学級支援の手段の一つとして捉えるべきである。例えば、前述した通級による指導、あるいは特別支援学校のセンター的機能などについては、本研究において調査を行っていないが、現行制度の範囲内で、あるいはその範囲を越えるとしても、通常学級支援を効果的に行い、インクルーシブ教育を推進させるためにどのような対応が可能なのかさらに包括的に検討する必要がある。

## 文献

1) 中央教育審議会初等中等分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
2) 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所（2008）平成 19 年度プロジェクト研究「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する在り方」の推進に関する実際的研究報告書.
3) 長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因. 特殊教育学研究, 49, 457-467. doi: 10.6033/tokkyou.49.457
4) 倉林正・霜田浩信・丹野哲也（2018）合理的配慮提供時における合意形成についての検討. 群馬大学教育実践研究, 35, 175-182.
5) 宮寺千恵・石田祥代・細川かおり・北島善夫・真鍋健（2018）インクルーシブ教育における教育課程ならびに指導法の現代的課題 : 通常学級,通級指導教室,特別支援学級での支援を中心に. 千葉大学教育学部研究紀要, 6, 113−120.
6) 宮木秀雄（2015）通常の学校の特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査研究. 山口学芸研究, 6, 67-75.
7) 宮木秀雄・木舩憲幸（2012）我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域, 61, 189-198.
8) 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
9) 文部科学省（2018）平成 29 年度　通級による指導実施状況調査.
10) 文部科学省（2018）特別支援教育資料（平成 29 年度）.
11) 村松勝信・武田篤（2016）インクルーシブ教育時代における特別支援教育コーディネーター研修の在り方と方向性 : 研修受講者アンケート調査をとおして. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 38, 175−180.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_34
Journal of Inclusive Education, VOL.5 34-52

# Appendix　調査票

**以下の質問文に対する選択肢としてあてはまるものを〇で囲んでください。あるいはカッコの中にあてはまる数字や語句をご記入ください。**

**1. 先生が担任されている特別支援学級についてお答えください。**

**①知的障害特別支援学級　　②自閉症・情緒障害特別支援学級**

以下、選択した特別支援学級についてお答えください。

**2. 学級の児童及び教員について**

（1）担任学級の児童数（　　）名　　全校の児童数（　　）名

**（2）ご回答いただいている先生のことについて**

1）教員経験年数についてお答えください。

【教員経験年数】（　　）年、そのうち特別支援学級の担任年数　合計（　　）年

【通常の学級担任経験】　①あり　合計（　　）年　②なし

【通級指導教室担当経験】　①あり　合計（　　）年　②なし

【特別支援学校勤務経験】　①あり　合計（　　）年　②なし

2）小学校教諭免許状以外にどの教員免許状を保有されていますか。（複数回答可）

①幼稚園教諭免許状

②中学校教諭免許状

③高等学校教諭免許状

④特別支援学校教諭免許状

（①視覚障害　②聴覚障害　③知的障害　④肢体不自由　⑤病弱）

3）特別支援教育コーディネーターを担当した経験がありますか。

①現在コーディネーターである　②過去にある　③ない

4）校内委員会の委員を経験したことがありますか。

①現在委員である　②過去に経験がある　③経験がない

**（3）特別支援学級の現状について**

1）特別支援教育が導入されて以来、先生の実感として在籍児童数は･･･

①増加している　②変わらない　③減少している　④よくわからない

2）教員の仕事の変化について、特別支援教育が導入されて以来、特別支援学級担任の仕事の量に変化がありましたか？

①増加した　②変わらない　③減少した　④よくわからない

3）上記で増加したと回答した場合、その要因として最も当てはまるもの一つ選んで下さい。

①在籍児童の増加による対応　②コーディネーターの職務　③校内委員会の職務
④地域の特別支援教育支援会議等への参加
⑤その他（具体的に　　）

4）特別支援教育が導入されて以来、特別支援学級において変化したと感じることを以下の選択肢から全て選んでください。

①従来と変わらない　②在籍児童に十分な教育が行き届かない
③教室が足りない　④設備が不足している　⑤教材が不足している
⑥経験が短いため変化したことはわからない

**これ以降、特別支援学級担当教員による通常学級への支援についてお尋ねします。以下の質問文に対する選択肢としてあてはまるものを〇で囲んでください。あるいはカッコの中にあてはまる数字や語句をご記入ください。**

1. 特別支援学級担当教員として通常学級の担任教師へ支援を行っていますか？

①日常的に行っている
②必要に応じて行っている
③行っていない

※1で「日常的に行っている」あるいは「必要に応じて行っている」を選択された先生は、次の2へお進みください。1で「行っていない」を選択された先生は、3にお進みください。

2. 1において「日常的に行っている」あるいは「必要に応じて行っている」を選択された先生に質問です。あてはまるものを全て選択してください。

（1）支援を行っている理由をお聞かせください。

①学校として支援を行うことになっているから。
②校内委員会等からの要請を受けたから
③該当学級から支援の要請を受けたから
④特別支援学級担当教員が支援の必要性を判断し、学級担任と相談して実施することになったから
⑤その他
（　　）

(2) 特別支援学級担当教員の立場から通常学級の担任への支援として、どのようなことを行っていますか？あてはまるものを全て選択してください。

①児童生徒の実態把握（心理教育アセスメントの実施など）
②個別の教育支援計画の作成支援
③個別の指導計画の作成支援
④通常学級担任教師に対する助言
⑤通常学級担任への教材作成支援・教材の貸与
⑥通常学級在籍児童生徒の保護者への対応
⑦その他
（　　）

3. 特別支援学級担当教員として通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒への指導や支援を行っていますか？

①日常的に行っている
②必要に応じて行っている
③行っていない

（※3 で「行っていない」を選択された先生は、5 にお進みください）

4. 3 において「日常的に行っている」あるいは「必要に応じて行っている」を選択された先生に質問です。あてはまるものを全て選択してください。

(1) 支援や指導を行っている理由をお聞かせください。

①学校として支援や指導を行うことになっているから。
②校内委員会等からの要請を受けたから
③該当学級から支援や指導の要請を受けたから
④特別支援学級担当教員が支援や指導の必要性を判断し、学級担任と相談して実施することになったから
⑤その他
（　　）

(2) 特別支援学級担当教員の立場から通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒への指導や支援として、どのようなことを行っていますか？あてはまるものを全て選択してください。

①授業中における児童生徒に対する学業面の個別的支援
②授業中における児童生徒に対する行動面の個別的支援
③児童生徒を他の場所（空き教室や図書室など）に取り出しての学業面や行動面に関する個別的な指導や支援
④その他
（

5. 1と3の両方において「行っていない」を選択された先生に質問です。通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒への指導や支援、またはその担任への支援を行っていない理由は何ですか？あてはまるものを全て選択してください。
（※1と3のどちらかで「日常的に行っている」か「必要に応じて行っている」を選択された先生は、6にお進みください）
①管理職や通常学級担任から要請されないから
②支援の必要性を感じないから
③自分の業務ではないと考えるから
④特別支援学級に在籍する児童生徒への指導に忙殺され、対応する余裕がないから
⑤どのように支援すればよいかわからないから
⑥特別支援学級担当教員から支援を受けることが、児童生徒本人からネガティブに受け取られる可能性があるから
⑦特別支援学級担当教員から支援を受けることが、当該児童生徒の保護者からネガティブに受け取られる可能性があるから

6. 特別支援学級担当教員は、通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒への指導や支援を行うべきであると思いますか？
①全くそう思わない
②そう思わない
③どちらともいえない
④そう思う
⑤とてもそう思う

7. 特別支援学級担当教員は、通常学級の担任へ支援を行うべきであると思いますか？
①全くそう思わない
②そう思わない
③どちらともいえない
④そう思う
⑤とてもそう思う

**8. 特別支援学級担当教員が行う通常学級に在籍する支援を必要とする児童生徒に対する支援について**以下の質問にお答えください。

（1）放課後などの時間に個別指導を行う
①定期的に実施している
②必要に応じて実施している
③実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった
④実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している
実施していない理由
（　　）

（2）特別支援学級担当教員に空き時間が生じる間に特別支援学級で個別指導を行う
①定期的に実施している
②必要に応じて実施している
③実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった
④実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している
実施していない理由
（　　）

（3）支援学級に在籍する障害のある児童生徒に付き添って通常の学級に入り、障害のあるその児童生徒に対する指導に加えて、通常学級に在籍する児童生徒に対して個別指導を行う
①定期的に実施している
②必要に応じて実施している
③実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった
④実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している
実施していない理由
（　　）

（4）特別支援学級において、特別支援学級の在籍児童生徒と一緒に、通常学級に在籍する支援を必要とする児童生徒に対して指導を行う
①定期的に実施している
②必要に応じて実施している
③実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった
④実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している
実施していない理由
（　　）

9. **特別支援学級担当教員が通常学級で行う一斉指導について**以下の質問にお答えください。
（1）特別支援学級担当教員が空き時間に通常学級で一斉指導を行う。
①定期的に実施している
②必要に応じて実施している
③実施していないし、そのような対応が可能であることを把握していなかった
④実施していないが、そのような対応が可能であることは把握している
実施していない理由
（　　）

（2）「定期的に実施している」、「必要に応じて実施している」を選択した先生に質問です。実施している理由として最も近いものを以下の選択肢から選んでください。
①学校あるいは担任が特別支援教育の観点を取り入れた授業が必要と考えているから
②教員交流の観点から
③特別支援学級担当教員の教科の専門性を重視して
④担任に依頼されたから

⑤その他
（　　）

10. 特別支援学級の担任が行うことが期待される、通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒への指導や支援、または通常学級担任に対する支援はどのようなものであると思いますか？各選択肢の左側に必要性が高い順に順位をつけてください。

※もっとも必要性が高いものが「1」、最も必要性が低いものが「6」になるよう順位をつけてください。

※判断が難しくても必ず全ての項目に順位をつけるようにしてください。

（　）児童生徒の実態把握（心理教育アセスメントの実施など）
（　）個別の教育支援計画・指導計画の作成支援
（　）通常学級担任教師に対する助言
（　）授業中における児童生徒に対する個別的支援
（　）児童生徒を他の場所に取り出して学業面や社会面に関する個別指導や支援を実施する
（　）保護者対応

11. 今後、通常学級に在籍する特別な支援が必要な児童生徒に指導や支援を行う際に課題と思われることについて自由にお書きください。

| |
|---|
| |

アンケートは以上です。ご協力いただき、誠にありがとうございました。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_53
Journal of Inclusive Education, VOL.5 53-60

SHORT PAPER

# Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C³) 自己評価用(高校生版)の信頼性の検証
## ―沖縄県内高等学校のデータを用いた分析―

# The Verification of Reliability for Self-assessment(High School Student's Version) of Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C³) ; Analysis using Okinawa Prefectural High School Student's Data

照屋 晴奈[1)], 矢野 夏樹[1) 2)], 下條 満代[3)], 韓 昌完[1)*]
Haruna TERUYA, Natsuki YANO, Mitsuyo SHIMOJO, Changwan HAN

1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

2) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

3) 沖縄県立豊見城南高等学校
Okinawa Prefectural Tomishiro Minami Senior High School

＜Key-words＞
Scale C³, キャリア教育, 信頼性, 自己評価, 高校生
Scale C³, career education, reliability, self-assessment, high school student

*責任著者：hancw917@gmail.com（韓 昌完）

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:53-60. © 2018 Asian Society of Human Services

## ABSTRACT

韓・沼館・呉屋（2018）が開発した Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C³) は、学校や職場において観察することのできる、対象者の実態把握に関連する評価項目を仮説に基づいて、構造化した尺度である。本研究では、Scale C³ 自己評価用（高校生版）を作成し、Cronbach's α 係数を用いて尺度の信頼性の検証を行った。また、得られたデータから生徒の傾向や現時点における尺度の有用性について考察することを目的とした。

信頼性の検証結果、全項目及び全領域で α>0.700 となり、高い信頼性が確認された。特に全項目においては、α＝0.972 と非常に高い値となり、尺度全体の信頼性が検証された。また、パス解析を用いた検証にて、「パーソナリティ」から「キャリア」の「人間関係形成能力」「自己理解・自己管理能力」を媒介し、「課題対応基礎能力」「キャリアプランニング能力」に影響を与える可能性があることが示された。カットオフ値についてもその結果から、協力校の生徒の傾向も見ることができた。Scale C³ を使用し、学校や職場において、観察する対象者の実態を構造的に捉えることのできる可能性があることが示された。今後は、教員の客観的評価ができる Scale C³ を含め、データを増やしカットオフ値の設定や、パス解析にて様々な仮説モデルを検証していくことが求められる。

Received
30 July, 2018

Revised
18 August, 2018

Accepted
20 August, 2018

Published
30 August, 2018

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_53
Journal of Inclusive Education, VOL.5 53-60

# Ⅰ. 問題と目的

Scale for Coordinate Contiguous Career (以下、Scale C³) は、高等学校以降の教育機関及び就労後の職場において、障害の有無によらず包括的な支援を必要としている人が増加しているにもかかわらず、自立と社会参加を見据えたキャリア形成に関する支援・指導を体系的に行われているとは言い難い現状から、高校生から社会人を対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールとして開発された（韓・沼館・呉屋ら，2018)。Scale C³は大きく「パーソナリティ」と「キャリア」の 2 つの領域に分かれ、教育現場等で見られる対象者の様子について、計 92 項目で教育的診断を行うツールである。「パーソナリティ」領域に関しては、下位領域に韓・太田・權（2016）が開発した「IN-Child Record」を参考に設定され、「キャリア」領域に関しては、下位領域に「高等学校キャリア教育の手引き」（2012）の中で示されている、「基礎的・汎用的能力」の各能力の具体的な要素を参考に設定されている。

Scale C³は試案の段階であり、現場教員や専門家の意見を取り入れ、教育現場や職場でのニーズに沿った内容に洗練する必要があった。学校現場の教員らの意見により、「高等学校以上が対象者であれば、Scale C³の項目の自己評価もできるのではないか。」との意見があった。

そこで、韓・沼館・呉屋ら（2018）によって作成された Scale C³の自己評価用（高校生版）を作成し、高等学校 1 校の 1 学年においてデータの収集を行った。

本研究は、Scale C³自己評価用（高校生版）の尺度の信頼性の検証を行う。また、得られたデータから生徒の傾向や現時点における尺度の有用性について考察する。

# Ⅱ. 方法

## 1. 手続き

本研究で作成した Scale C³自己評価用（高校生版）は、Scale C³と同じ尺度構成とする。教師が対象者を客観的に評価する Scale C³と、対象者の自己評価する Scale C³自己評価用（高校生版）の 2 つを使用し、より対象者の実態や教育的ニーズを判断する。

Scale C³は、キャリア形成に関わる継続的な支援が必要か否かについて、教育的診断を行うツールである。そのため、カットオフ値が必要となる。そこで、Scale C³自己評価用（高校生版）においても、今回得られたデータの範囲でカットオフ値を設定し、判別性を検証する。また、信頼性について検証する。

## 2. データ収集

Scale C³自己評価用（高校生版）を実施したのは、2018 年 7 月 12 日～18 日の期間で、沖縄県内高等学校 1 校の 1 年生（158 名）を対象に行った。Scale C³の評価は、対象となる生徒自身が行った。

調査を実施する際、生徒に関するデータは、匿名化され、個人が特定できない情報だけで構成されている。調査委対象の適格基準は、学校長に対して研究目的についての説明を行い、研究協力に同意した高等学校に在籍する生徒とした。除外基準は、研究参加を断る旨の申告があった者とした。

### 3. Scale for Coordinate Contiguous Career（Scale C³）

Scale C³は、韓・沼館・呉屋ら（2018）によって開発され、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続支援を行うためのツールである。Scale C³は「パーソナリティ」と「キャリア」の 2 つの領域で構成される。「パーソナリティ」では、「心と体の健康」「不注意」「多動性・衝動性」「こだわり」「自己肯定感」の 5 つの下位領域が設定されている。「キャリア」領域では、「人間関係形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応基礎能力」「キャリアプランニング能力」の 4 つの下位領域がある。さらに、各領域に関し、「人間関係形成能力」については、「多様性の理解」「コミュニケーション・スキル」「ソーシャル・スキル」、「自己理解・自己管理能力」では「自己の役割の理解」「自己の動機付け」「ストレス耐性」、「課題対応基礎能力」では「情報取得」「情報表出」「情報処理」、「キャリアプランニング能力」では「意志決定」「将来設計」と、それぞれ下位領域が存在している。すべての下位領域に含まれる項目は合計 92 項目となっている。

評価は「1=非常にあてはまる」「2=少しあてはまる」「3=どちらでもない」「4=あまりあてはまらない」「5=ほとんどあてはまらない」の 5 件法で行われる。点数は下位領域ごとに合計され、領域点数が低いほど、その下位領域に対するニーズが高いという評価になる。

### 4. 統計解析方法

#### 1）信頼性の検証（Cronbach's α）

信頼性の検証は、内的整合性を使用し、Cronbach's α 値を算出する。α>0.700 になると、高い信頼性があると判断される（Cronbach, 1951）。

#### 2)カットオフ値

カットオフ値の計算式は、知能検査等でも使用される（平均点数）－（2×標準偏差）を使用した。この計算式を用いることで、総合点数及び各領域のカットオフ値の算出を行う（小原・太田・安藤，2016）。

#### 3）パス解析

「パーソナリティ」が「キャリア」の「人間関係形成能力」「自己理解・自己管理能力」を媒介し、「課題対応基礎能力」「キャリアプランニング能力」に影響を与えることを想定し、パス解析を行った。

「パーソナリティ」には、身体面とメンタルヘルスの下位領域が含まれている。メンタルヘルスに関しては、発達障害を抱えている人々がうつ病等、様々な社会問題の一員となっている（山本，2010）ことを受け作成されている。特にメンタルヘルスの問題は、対象者の意欲の低下や様々な行動の発現が予想される。

「キャリア」の下位領域である「人間関係形成能力」には、「多様性の理解」「コミュニケーション・スキル」「ソーシャル・スキル」の 3 つが下位領域として設定されており、「自己理解・自己管理能力」には、「自己の役割の理解」「自己の動機付け」「ストレス耐性」の 3 つの下位領域が設定されている。「課題対応基礎能力」には、「情報取得」「情報表出」「情報処理」の 3 つが下位領域に設定され、「キャリアプランニング能力」では「意志決定」「将来設計」が設定されている。どちらも、話す、聞く、書く、読む、計算する、推論する等の基本的な基礎能力について問う項目が設定されている。

パス解析におけるモデルの適合度として、Goodness of fit index（GFI）と comparative fit index（CFI）、root mean square error of approximation（RMSEA）を用いた（GFI＞0.95（Shevlin & Miles, 1998）、CFI＞0.90（Han, Lee, Iwaya et al., 2004）、RMSEA＜0.1（Steger,1998））。各領域や項目の特性から、図 1 に示す仮説モデルにて、分析を行う。

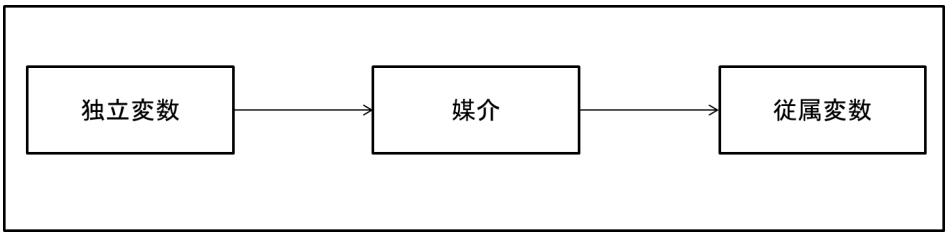



図 1　パス解析に使用する仮説モデル

**4) 統計ソフト**

信頼性の検証、カットオフ値の判別性の検証の統計解析には SPSS Ver.23 を使用する。また、パス解析には、Amos Ver.23 を使用する。

## Ⅲ. 結果

**1. 回収状況と対象者の基本属性**

高等学校における Scale C³ 自己評価用（高校生版）のデータは、対象校の 1 学年生 158 名に実施。156 件のデータを回収し、そのうち欠損値を除き、145 件のデータを分析対象とした。性別の内訳は男子 85 名（59%）、女子 60 名（41%）となった。

**2. 信頼性の検証**

本研究で得られた Scale C³ 自己評価用（高校生版）の平均値及び標準偏差と Cronbach's α 係数を用いた信頼性の検証結果を表 1 に示す。領域の α 値は、0.718～0.893、全体の α 値は、0.972 と全領域及び全領域及び全体で α>0.700 となり、高い信頼性が確認された。

**3. カットオフ値**

Scale C³ 自己評価用（高校生版）のカットオフ値、カットオフ値以下の学生数、全体人数に対するパーセンテージ等について表 2 に示す。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_53
Journal of Inclusive Education, VOL.5 53-60

表 1　Scale C[3] 自己評価用（高校生版）の平均値及び標準偏差と Cronbach's α（n=145）

| 領域および項目 | 平均 | 標準偏差 | Cronbach's α |
|---|---|---|---|
| 全項目（総合点数） | 347 | 58.2 | 0.972 |
| 心と体の健康 | 42 | 8.7 | 0.831 |
| 不注意 | 27 | 6.5 | 0.862 |
| 多動性・多動性 | 25 | 4.9 | 0.851 |
| こだわり | 19 | 5.1 | 0.783 |
| 自己肯定感 | 18 | 4.1 | 0.718 |
| 多様性の理解 | 16 | 3.4 | 0.718 |
| コミュニケーション・スキル | 27 | 6.2 | 0.863 |
| ソーシャル・スキル | 21 | 3.7 | 0.774 |
| 自己の役割の理解 | 11 | 2.8 | 0.758 |
| 自己の動機付け | 10 | 3.3 | 0.755 |
| ストレス耐性 | 11 | 3.1 | 0.775 |
| 情報取得 | 42 | 8.7 | 0.893 |
| 情報表出 | 27 | 6.3 | 0.868 |
| 情報処理 | 28 | 6.4 | 0.893 |
| 意思決定 | 10 | 3.3 | 0.810 |
| 将来設計 | 15 | 3.8 | 0.828 |

表 2　領域ごとの点数とカットオフ値（n=145）

| | 領域名 | 満点 | 平均 | カットオフ値 | カットオフ値以下の割合 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | （人） | （%） |
| | 総合点数 | 460 | 347 | 228 | 2 | 1.37 |
| パーソナリティ | 心と体の健康 | 60 | 42 | 25 | 4 | 2.76 |
| | 不注意 | 35 | 27 | 13 | 6 | 4.10 |
| | 多動性・多動性 | 30 | 25 | 15 | 8 | 5.51 |
| | こだわり | 30 | 19 | 9 | 2 | 1.37 |
| | 自己肯定感 | 25 | 18 | 10 | 5 | 3.45 |
| キャリア | 多様性の理解 | 20 | 16 | 9 | 8 | 5.52 |
| | コミュニケーション・スキル | 35 | 27 | 14 | 4 | 2.76 |
| | ソーシャル・スキル | 25 | 21 | 13 | 5 | 3.45 |
| | 自己の役割の理解 | 15 | 11 | 5 | 4 | 2.76 |
| | 自己の動機付け | 15 | 10 | 4 | 8 | 5.52 |
| | ストレス耐性 | 15 | 11 | 4 | 4 | 2.76 |
| | 情報取得 | 50 | 42 | 23 | 7 | 4.83 |
| | 情報表出 | 35 | 27 | 14 | 5 | 3.45 |
| | 情報処理 | 35 | 28 | 15 | 7 | 4.83 |
| | 意思決定 | 15 | 10 | 4 | 8 | 5.52 |
| | 将来設計 | 20 | 15 | 8 | 8 | 5.52 |

**4. パス解析の結果**

パス解析の結果を表 3 に示す。モデルの適合度が高かったのは、「パーソナリティ」を独立変数として、「ソーシャル・スキル」「自己の動機付け」を媒介し、従属変数に「意志決定」に影響を与えるというモデルだけであった（図 2）。

表 3　パス解析のモデル適合度

| 独立変数 | 媒介 | 従属変数 | GFI | CFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|
| 心と体の健康 | 自己の動機付け | 意思決定 | 0.997 | 1 | 0 |
| 多動性・衝動性 | ソーシャル･スキル | 意思決定 | 0.995 | 1 | 0.012 |
| こだわり | 自己の動機付け | 意思決定 | 1 | 1 | 0 |

（GFI＞0.95、CFI＞0.90、RMSEA＜0.1）

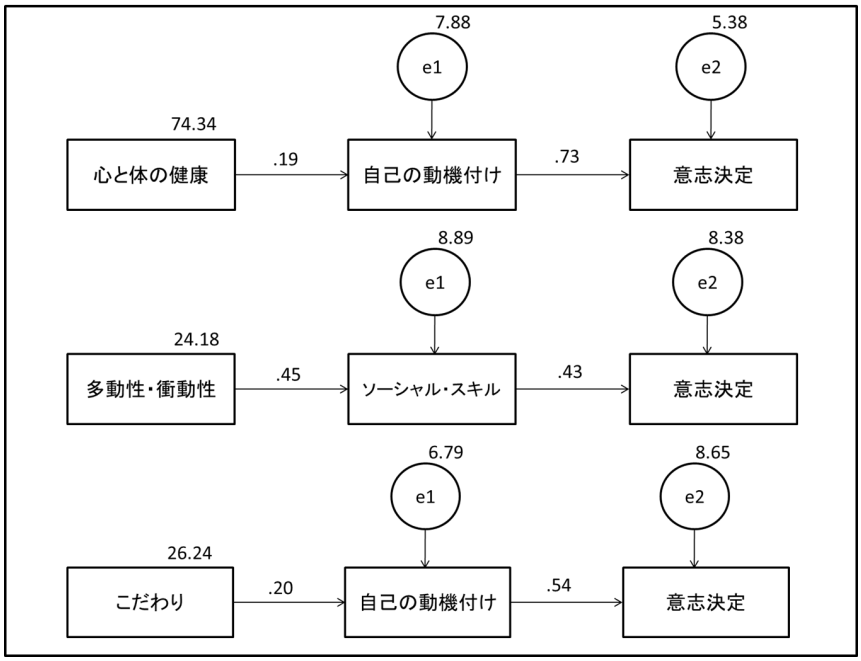



図 2　パス解析による適合モデル

## Ⅳ．考察

Scale C³ は、学校や職場において観察することのできる、対象者の実態把握に関連する評価項目を仮説に基づいて、構造化した尺度である。本研究では、Scale C³ 自己評価用（高校生版）を作成し、尺度の信頼性の検証を行い、また、得られたデータから生徒の傾向や現時点における尺度の有用性について考察することを目的とした。

今回の検証によって、Scale C³ 自己評価用（高校生版）の信頼性が検証された。また、構造化するための仮設をいくつか検証することができた。Scale C³ を使用し、学校や職場において、観察する対象者の実態を構造的に捉えることのできる可能性があることが示された。

内的整合性法を使用した信頼性の検証結果、全項目及び全領域で α>0.700 となり、高い信

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_53
Journal of Inclusive Education, VOL.5 53-60

頼性が確認された。特に全項目においては、α＝0.972 と非常に高い値となり、尺度全体の信頼性が検証された。

また、パス解析を用いた検証にて、「パーソナリティ」から「キャリア」の「人間関係形成能力」「自己理解・自己管理能力」を媒介し、「課題対応基礎能力」「キャリアプランニング能力」に影響を与える可能性があることが示された。カットオフ値についてもその結果から、協力校の生徒の傾向も見ることができた。領域ごとの傾向としては、項目の平均点数が高かった領域は「多動性・衝動性」となった（表 4）。項目の平均点数が少なかった領域は「こだわり」となった（表 5）。

表 4　項目の平均点数が高かった領域

| 多動性・衝動性 | | 平均点 |
|---|---|---|
| Q21 | 授業中又は会議中などの座っていなければならない場面で、席を離れてしまう | 4.34 |
| Q22 | 集会等のきちんとしていなければならない時に、落ち着いていられない | 4.24 |
| Q23 | 待つことが難しい | 4.13 |
| Q24 | 質問が終わる前に出し抜けに答えてしまう | 4.17 |
| Q25 | 他の人がしていることをさえぎったり、つい干渉したりしてしまう | 4.01 |

表 5　項目の平均点数が少なかった領域

| こだわり | | 平均点 |
|---|---|---|
| Q26 | 特定の物に執着してしまう | 2.84 |
| Q27 | とても得意なことがある一方で、極端に興味がなく、できないことがある | 2.68 |

この結果により、自己評価においても学校全体としても傾向を見ることができ、また、教育的ニーズの高さも明らかになった。

しかし、本研究で作成した Scale C³ 自己評価用（高校生版）は今回の協力校 1 校のデータのみであり、今後は、教員の客観的評価ができる Scale C³ を含め、データを増やしカットオフ値の設定や、パス解析にて様々な仮説モデルを検証していくことが求められる。

## 文献

1) 韓昌完・沼館知里・呉屋光・照屋晴奈(2018) 切れ目のないキャリア教育のための評価尺度(Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³)の開発. *Journal of Inclusive Education*, 4, 1-20. doi: 10.20744/incleedu.4.0_1
2) Changwan HAN, Mamiko OTA & Haejin KWON(2016) Development of the IN-Child(Inclusive Needs Child)Record. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99. doi: 10.20744/trr.3.0_84
3) 文部科学省(2012) 高等学校キャリア教育の手引き.
4) Chronbach L(1951) Co-efficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
5) 小原愛子・太田麻美子・安藤霧子(2016) Special Needs Education Assessment Tool 10（SNEAT10）の信頼性の検証 ースクリーニングツールとしての機能検証—. *Journal of Inclusive Education*, 1, 67-73.
6) 山本真生子(2010) 成人発達障害者支援の取組み事例とわが国の今後の課題. 国立国会図書館調査及び立法考査局レファレンス平成 22 年 7 月号.
7) Shevlin M & Miles JN(1998) Effects of sample size, model specification and factorloadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25, 85-90.
8) Han CW, Lee EJ, Iwata T, Kataoka H & Kohzuki M(2004) Development of the Korean version of Short-Form 36-Item Health Survey: health related QOL of healthy elderly people and elderly patients in Korea. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 203, 189-194.
9) Steiger JH(1998) A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. *Structural Equation Modeling*, 5, 411-419.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_61
Journal of Inclusive Education, VOL.5 61-76

SHORT PAPER

# 高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向
## ―日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に―

# The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions ; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK

權　偕珍 [1)],　太田　麻美子 [2)3)]
Haejin KWON　Mamiko OTA

1) 宮崎大学教育学部
Faculty of Education, University of Miyazaki

2) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

3) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

＜Key-words＞
多様性, 障害理解教育, 教員養成
diversity　disabilities understanding education　teacher training

kwonhj@cc.miyazaki-u.ac.jp（Haejin KWON）
Journal of Inclusive Education, 2018, 5:61-76. © 2018 Asian Society of Human Services

## ABSTRACT

2006 年に国連で障害者権利条約が採択されてから、日本国内でも様々な領域(厚生労働省, 2017; 文部科学省, 2012a)で、その権利を保障するための障害理解が重要視されてきた。しかしながら、現在行われている障害理解は、障害者を保護して支援する対象として捉えており、その結果、社会の中で共に生活し、働く仲間として障害者が認識されない一因となっている(權・田中, 2016)。社会における障害理解を促進し、障害のある者と障害のない者が共に生きる社会(“共生社会”)を実現するためには、障害を人間の多様性として捉え、多様な人材を社会で活用するというダイバーシティの観点(日本経済団体連合会, 2002)から障害理解教育を考える必要がある。そこで、本研究では、日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの高等教育機関における教員養成制度及びダイバーシティ観点に基づいた障害理解教育について整理し、動向を把握する。

Received
21 July, 2018

Revised
10 August, 2018

Accepted
15 August, 2018

Published
30 August, 2018

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_61
Journal of Inclusive Education, VOL.5 61-76

# Ⅰ. 問題と目的

2006 年に国際連合で障害者の権利に関する条約(以下､障害者権利条約)が採択されてから、日本国内でも様々な領域(総務省, 2017: 厚生労働省, 2017: 文部科学省, 2012a)で、その権利を保障するための取組一つとして障害理解が重要視されてきた。しかしながら、現在行われている障害理解は、社会の中で共に生活し、働く仲間として障害者が認識されない一因となっている(權・田中, 2016)ことが指摘されている。その結果、労働分野では、障害者の法定雇用率の遵守など量的面のみが言及され､QOL の向上など質的面の整備が不十分である事が問題視されている(權, 2015)。また、教育分野では、現場において、通常の学級では対応できない子どもたちを特別支援学級で対応する動きが見られ、特別支援学級の需要が増加傾向にある(文部科学省, 2017a)。医療分野では、教育現場の課題を受け、発達障害が疑われる子どもたちの診断の要請が増え、診療機関の不足が問題視されている(総務省, 2017)。

障害理解は人間の認識と理解の問題であり、障害理解教育の変化が必要で人間の認識と理解というのは早い段階から持続的な教育によって形成される(金・權, 2016 ; 韓・矢野・上月, 2016)。つまり、障害理解は人間理解そのものであり、障害理解の社会的向上を図るために次世代を担う生徒に対する教育が不可欠である(芝田, 2013)。

また、共生社会を実現するためには、 障害を人間の多様性として捉え多様な人材を社会で活用するというダイバーシティの観点(日本経済団体連合会, 2002)から障害理解教育を考える必要がある。ダイバーシティの概念は自身とは異なる他者を認め、互いを尊重することを根底としており、ダイバーシティの観点から障害理解教育を捉えることは、人間の多様性や人権を認めた上で障害者を理解するための教育を行うことを意味する。

ダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育は従来の障害理解教育とは異なる新たな観点から行うものであり、教育の現場に広めていくためには、教員に対する障害理解教育が必要である。平成 10 年の免許法改正では、教職課程を履修するすべての学生が教職科目の中で「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」を「含む」科目を必ず学ぶことが教育職員免許法施行規則に明記された。しかし、各課程認定大学等では課程のカリキュラムにおいて、この「含む」事項の学修は保証されてこなかった(加藤宏, 2016)。

このような状況を踏まえて、今後、次世代に教育を行う教員を養成する教員養成課程を対象にした、ダイバーシティの観点に基づく障害理解教育のカリキュラムが必要になってくると考えられる。しかしながら、現在外国の教員養成制度の中で実施されているダイバーシティ教育について整理した研究はまだない。また、日本は他の先進国と比較しても、人材のダイバーシティに関しての歴史が浅い(荒金, 2014； 中村, 2017)ため、ダイバーシティの観点を取り入れたカリキュラムを構成するためには、海外の教員養成課程の状況とダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育についての動向を把握する必要がある。

そこで、本研究では、日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの高等教育機関における教員養成制度及びダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育について整理し、動向を把握する。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_61
Journal of Inclusive Education, VOL.5 61-76

## Ⅱ. 方法

比較対象に韓国、アメリカ合衆国、イギリスの 3 か国を加え、学校システム、教員養成制度に関する方針・制度、障害理解教育の 3 つの観点に分けて整理する。

分析項目と分析内容を表 1 に示す。学校システムについては、学校教育制度と指導体制の 2 つの観点から情報を整理する。高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度については、教員に求められる資質・能力、教員免許の取得方法、教員養成の質を担保するための評価の 3 つの観点から収集した情報を整理する。

高等教育機関に障害理解教育については、ダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育の実施状況の観点から、収集した情報を整理する。

表 1　分析項目と分析内容

| | 分析項目 | 分析内容 |
|---|---|---|
| 1 | 学校システム | ①学校教育制度<br>②指導体制 |
| 2 | 高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度 | ①教員に求められる資質・能力<br>②教員免許*の取得方法<br>③教員養成の質を担保するための評価等 |
| 3 | 高等教育機関における障害理解教育 | 高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育の実施状況 |

*日本における教員免許と同等のものとして、「教員資格」として扱っている国もある。本研究では、免許と資格を同等の意味として扱う。

## Ⅲ. 結果

### 1. 日本

#### 1) 日本の学校システム

① 学校教育制度

日本の教育制度については、日本国憲法、教育基本法、学校教育法が主な法的な根拠となっている(文部科学省, 2012b)。日本の教育制度の基本は、小学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年、大学 4 年という単線型となっているが、高等専門学校、中等教育学校の制度化によって、学習者の選択肢を増やし、学校系統の多様化が図られている(国立教育政策研究所, 2018)。なお、義務教育期間は 6 歳～15 歳の 9 年間、小学校から中学校までとされている。また、国の行政組織である文部科学省が、教育課程の基準として学習指導要領を定めている。また、教科の主たる教材となる教科書について、検定を実施している。

② 指導体制

初等教育段階(小学校)では学級担任制が一般的とされているが、一部の学校では、教科担任制を導入しているところもある(文部科学省, 2012b)。中等教育段階では、教科担任制がとられており、英語や数学等生徒の進度の差が問題となる教科においては、習熟度別学級編成や学級内でのグループ分けが行われる場合もある(文部科学省, 2012b)。

**2) 日本の高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度**

① 教員に求められる資質・能力

日本では、絶えず研究と修養に励む教員が求められている(教育基本法 第 9 条, 教育公務員特例法 第 21 条・第 22 条)。中央教育委審議会の答申では、「学び続ける教員像」がそのスローガンとして強調されている。

その課題として、現在の日本の教員養成では、①専門的かつ実践的指導力を備えた教員養成実現のための課題、②免許制度の見直しについての課題、③養成・採用・研修についての教員養成の課題の 3 つがあげられている(中央教育審議会, 2014)。その改善として、教員養成カリキュラムの見直しや初任者研修の内容の見直し、副免許制度の検討、大学と教育委員会が共同して行う役割を明確にした教員養成制度の推進が行われている(中央教育審議会, 2014)。

② 教員免許の取得方法

日本の教員養成は、とりわけ小学校の教員は国立(国立大学法人)の教育大学・学部においてその大部分が養成され、一般大学において中学校教員の一部と高等学校教員の多くが養成されている(加治佐・福本・柳澤, 2015)。国立の教育大学・学部は各都道府県に設置されており「教員養成系大学・学部」と呼ばれている。教員養成系大学・学部と一般の大学どちらにおいても、文部科学省の課程認定が義務付けられている。

③ 教員養成の質を担保するための評価等

中央教育審議会の答申(2015)では、教員養成の課題として①教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修、②学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実、③教育課程の質の保証・向上の必要性、教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善が指摘されている。また、それらを実現するための具体的な策として、教員育成協議会の創設、教員育成指標の策定、教員研修の策定が求められている。東京都や神奈川県などにおいて中央教育審議会の答申に沿った動きが見られ始めている。

**3) 日本の高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育**

日本の高等教育機関の教員養成課程における障害理解教育は、教育職員免許法により定められている。平成 10 年度に「特殊教育に係る内容の必修化」が教員免許法に盛り込まれた。教育職員免許法第 6 条の免許法別表第一に規定する幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教職に関する科目の単位の修得方法が定められ、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」が最低修得単位数の「教育の基礎理論に関する科目」と規定されている。しかし、10 年から制度移行までも、また移行後も養成段階における特別支援教育に関する事項の必修化が実態として守られていないことが教職課程実地調査から示されている。さらに、「教育心理学」や「学習発達心理学」という名称で教職課程科目として講義されている科目の内容の一部として上記の特別支援教育に関する事項が扱われているという指摘もなされている(加藤, 2016)。

なお、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与にかかる教育職員免許法の特例等に関する法律」では、「…義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を

深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置を講ずる…」ことが規定されている。この法律を基に、社会福祉施設や特別支援学校での 7 日間以上の体験が義務付けられている。

## 2. 韓国

韓国はアジア圏の中でも特に日本と類似している教育システムを持っている国である。そのため、比較対象国として設定している。

### 1) 韓国の学校システム

① 学校教育制度

韓国の教育制度については、大韓民国憲法、教育基本法、初等中等教育法が主な法的根拠となっている(文部科学省, 2012b)。韓国の教育制度は、初等学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年、大学 4 年の 6・3・3・4 世が基幹学制になっている(佐野, 2015)。また、日本と同様に初等学校と中学校までが義務教育となっている。

初等中等教育法第 29 条において教科用図書についての規定がなされている。教科用図書とは、教科書、指導書、認定図書の 3 種類とされている(初等中等教育法 第 29 条)。教科書と指導書については国定と検定に分けられており(初等中等教育法第 29 条)、国定については国家行政機関である教育科学技術部が著作権を有している。また、検定については、教育科学技術部長官の検定を受けているものとされている。

韓国の国公立及び私立の初等学校・中学校・高等学校及び特殊学校には、教員代表、学父母(父兄)代表及び地域社会人士で構成される「学校運営委員会」の設置が義務付けられている(財団法人自治体国際化協会ソウル事務所, 2004)。学校運営委員会は、学則の制定又は改正、学校 の予算案及び決算、学校教育課程の運営方法など幅広く学校の運営に関することを審議し、校長はその結果を最大限尊重しなければならないことになっている(財団法人自治体国際化協会 ソウル事務所, 2004)。

② 指導体制

初等教育(初等学校)においては、学級担任制による混合能力学級編制が一般的(一割程度の教員は、専科担任教員で音楽、美術、体育、英語等を担当している)であり、中等教育(中学校及び高等学校)においては、教科担任制がとられている(国立教育政策研究所, 2009 ; 文部科学省, 2012b)。

### 2) 韓国の高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度

① 教員に求められる資質・能力

韓国では、初・中等教育法第 21 条において初等学校・中等学校・高等学校・高等技術学校・特殊学校の教員資格基準を定めている。教師の資格は正教師(1 級・2 級)、専門相談教師(1 級・2 級)、栄養教師(1 級・2 級)、主席教師、校長、教頭に分類されている。正教員(1 級)については、指定された大学での修士号の取得や一定の教育経験などが求められる(初・中等教育法第 21 条 2 項)。

② 教員免許の取得方法

初等学校教員の養成は全国 10 の教育大学校、済州大学校、韓国教員大学校初等教育科、梨花女子大学校初等教育科で行われている(黄, 1995；国立教育政策研究所, 2018)。中等教員の養成は一般総合大学内の教員養成学部(4 年制)、教育学部(4 年制)、教育大学院(2 年半制)である(文部科学省, 2012b)。

③ 教員養成の質を担保するための評価等

1998 年より、「国家的次元の評価を通じて教員養成教育の質を向上させ、優秀な教員を確保する」ことを目的に、教員養成機関評価が導入されている(金, 2008；金, 2011)。実際に教員養成機関評価には指標を用いた評価がなされており(国立教育政策研究所, 2018)、評価が低い大学に関しては定員数を削減するなどの措置がとられる等の措置がなされている(孫, 2016)。

### 3) 韓国の高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育

教育人的資源部（現、教育部）が 2009 年より、大学と教育大学院入学する者を対象に教員資格検定基準の強化のために、特別な子どもの理解を教職必修科目として指定した(教育人的資源部, 2007)。「特殊教育概論」科目は特別なニーズが必要な子どもの教育支援のための教員の意識と教育経験が絶対的に不足している現実に統合教育を成功的に定着させ、拡散することができることを期待されている。

近年、パク(2010)が行った調査によると、改正前、教育大学における特殊教育に関する科目を編成している学校が 23%にとどまった一方で改正後は 100%に増えたと述べている。「特殊教育概論」の講義内容としては、特別な子どもの教育の全体的な理解と対象者の理解、支援などで構成されている。

また、教育養成課程では、教育ボランティア活動も 60 時間以上で実施するように規定されている。ボランティア対象校には、初・中等教育法 第 2 条により、小学校、中学校、高等学校、特殊学校、各種学校、外国人学校などがある。

## 3. アメリカ合衆国

アメリカ合衆国は、ダイバーシティの発祥の地である(中村, 2017)ため、比較対象国として設定した。

### 1) アメリカ合衆国の学校システム

① 学校教育制度

アメリカ合衆国の教育制度については、各州で規定されている憲法や教育法が法的根拠となっている。そのため、義務教育期間等も州によって違いがある。大きく分けて、表 2 に示される 4 つにわけることが出来る(International Student & Scholar Services, University of Minnesota, 2018)。中等教育段階においてはジュニアハイスクール(7-9 学年制)よりもミドルスクール(6-8 学年制)が増加傾向である。また、ミドルスクールの増加に伴い、高等教育段階ではシニアハイスクール(10-12 学年制)から 4 年制ハイスクール(9-12 学年制)への移行、第 6 学年修了のエレメンタリースクールから第 5 学年修了のエレメンタリースクールへの移行が進んでいる(岡村・岡村, 2013)。

表 2　アメリカ合衆国における

| | |
|---|---|
| パターン 1 | エレメンタリースクール(K-5)<br>→ミドルスクール(6-8)<br>→ハイスクール(9-12) |
| パターン 2 | エレメンタリースクール(K-6)<br>→ジュニアハイスクール(7-9)<br>→シニアハイスクール(9-12) |
| パターン 3 | エレメンタリースクール(K-8)<br>→ハイスクール(9-12) |
| パターン 4 | エレメンタリースクール(K-6)<br>→ジュニア＆シニアコンバインスクール(7-12) |

② 指導体制

初等教育段階では学級担任制がとられているが、英語や数学等個々の児童の震度の差が出る教科においては、習熟度別学級編成や、学級内でのグループ分けが行われる場合もある。中等教育段階では、教科担任制がとられている。

**2) アメリカ合衆国の高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度**

① 教員に求められる資質・能力

近年のアメリカ合衆国においては、生徒の学力向上に効果を発揮できる教員(effective teacher)の育成が求められている(国立教育政策研究所, 2018)。2009 年には連邦政府が競争的資金プログラム「頂点への競争(Race to the Top)」を開始し、教員養成プログラムの効果を児童生徒の学力と結び付ける事、教員評価の指標として児童生徒の学力の成長度を明確に位置付ける取り組みを奨励している(国立教育政策研究所, 2018)。また、その評価として、標準化された学力テストによって把握される学習成果に対する教員や管理職の貢献度を決定する付加価値評価が用いられている(佐藤, 2017)。

また、アメリカ合衆国で使用されている教員のスタンダードとして、InTASC の資質・能力スタンダードがあげられる。InTASC は、教授の新しいビジョンとして多様な学習者に対する個別化された学習、知識やスキルの活用への強固な焦点化、改善のための評価リテラシー、共同的な専門的文化、新しいリーダーシップをあげており、それを実現するために 10 の基準を上げている(CCSCO, 2013)(表 3)。それぞれの基準がパフォーマンス、本質的な知識、重要な性向の 3 つに分けられて詳細が明記されている。

② 教員免許の取得方法

教員養成制度は各州が定めており、教員免許状の種類や取得要件は州によって異なる。大学における教員養成プログラムと、NPO や学区教育委員会が主体となるプログラムがあり、教員免許状は州によって授与される。取得要件は様々であるが、多くの州で学士号以上の学位を要件としており、免許更新制がとられている(中央教育審議会, 2014)。また、学士課程レベルで教員資格を取得できない、あるいは研修制度が長期化しているなど、かなりの厳しい規制がかけられていることもある(山田, 2009)。

多くの州では、基礎学力や指導強化に関する知識等を評価する教員テストの合格を要件としている。教員養成は初等教員、中等教員ともに州が認定した大学(リベラルアーツカレッジ、総合大学)の教員養成課程が学士課程、修士課程において行われる(中央教育審議会, 2014)。

表 3　InTASC の資質・能力スタンダード

| |
|---|
| ○学習者と学習 |
| 基準 1：学習者の発達 |
| 基準 2：学習の相違 |
| 基準 3：学習環境 |
| |
| ○内容 |
| 基準 4：教科内容の知識 |
| 基準 5：内容の応用 |
| |
| ○指導実践 |
| 基準 6：評価 |
| 基準 7：指導計画 |
| 基準 8：指導方略 |
| |
| ○専門的責任 |
| 基準 9：専門的学習と理論的実践 |
| 基準 10：リーダーシップと共同 |

(出典) Council of Chief State School Officers(2013) より

③ 教員養成の質を担保するための評価等

アメリカ合衆国では、内部質保証と外部質保証(第三者評価)の観点から教員養成の質保証がなされている。内部質保証として、教員養成機関では、教員志望者の学習成果を評価し、その結果をカリキュラムの構成や指導に反映させる継続的改善プロセスが求められている。

学生に対しても、パフォーマンス評価(Teacher performance assessment)が行われており、代表的なものとして、2013 年に全米規模で運用が開始された edTPA があげられる(佐藤, 2017)。例として、コロンバス州立大学では、いくつかの段階(プログラム入学前、教育実習前、終了前など)に分けてペーパー試験、GPA、観察、ポートフォリオなどと共に、edTPA を使用した評価システムが構築されている(Columbus state university, 2018)。

外部質保証(第三者評価)としては、州の認定に加えて、連邦政府による報告システム、専門職団体によるアクレディテーションがある。それぞれが独立して機能しているわけではなく、関連し合いながら動いている。

**3) アメリカ合衆国の高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育**

アメリカ合衆国では州ごとに免許についての基準が制度化されている(山田, 2009；松本, 2010)。そこで、いくつかの州を例にあげ、ダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育が行われているか検討することとする。

① ジョージア州

ジョージア州独自に設定されている基準（読み書き能力やコンピューター活用能力）などと学校段階や教科の種類に関する基準はあるが、日本のような開設すべき科目や単位はない。よって、ジョージア州では、各大学の裁量によって教員養成の教職課程が構成されている(松本, 2010)。

ジョージア州に位置するコロンバス州立大学では、教授・学問性・専門職性の 3 つの概念的枠組みにおける優秀性を追求することで質の高い教員養成を行うとしている。この 3 つの構造については InTASC の基準に大きく依拠していることが示されている(Columbus state university, 2018)。

② ハワイ州

ハワイ州における教員養成は、州の認定を受けた教員養成機関によって行われている。

ハワイ州では、教員志望学生に対して、ハワイ州の教員パフォーマンス・スタンダードを教員志望学生が満たしている事、州が策定した教員の倫理綱領に示された理論的な資質を教員志望学生が有している事などが条件として求められている(Hawaii Teacher Standards Board, 2014)。教員パフォーマンス・スタンダードは、InTASC のスタンダードを基に作成されている事、教員養成機関の認定を行う際の基準となっている CAEP が InTASC のスタンダードを踏まえて作成されていることなどから、ハワイ州では InTASC の基準をほぼそのまま適用させて活用している(国立教育政策研究所, 2017)。

## 4. イギリス

イギリスは、継続的に教育水準向上のための教育改革に取り組んでいる国である(国立教育政策研究所, 2018)。また、大学での養成のみならず、公立学校自体が教員養成を主導するなど教員養成の形式が多様化されている点が大きく日本と異なっているため、比較対象国とした。

### 1) イギリスの学校システム

① 学校教育制度

イギリスの教育制度については、1944 年に施行された教育法 (The Education Act 1944; 通称：バトラー法) に、1988 年に施行された教育改革法(The Education Reform Act)、1996 年に施行された教育法が主な法的根拠となっている(文部科学省, 2012b)。

イギリスの学校制度は、初等学校 6 年(キーステージ 1 ：5～7 歳、キーステージ 2：7～11 歳)、中等学校 7 年(キーステージ 3：11～14 歳、キーステージ 4 ：14～16 歳)であり、義務教育は 11 年間(5～16 歳)である(国立教育政策研究所, 2009)。中等教育については、義務教育段階の 5 年間と義務教育後の 2 年間に分けられている。各キーステージの最終学年時には、GCSE(General Certificate of Secondary Education)を受験し、一定の成績を収めていることが要件とされている(国立教育政策研究所, 2009)。

また、日本の学習指導要領のようにナショナルカリキュラムが設定されており、それによって履修科目とその内容が決められている。ナショナルカリキュラムと学習指導要領の違いは、①法的な授業時間数規定がないこと(コア教科に関しては一定の時間数の縛りがあるが、それ以外の教科について厳密な時間数の規定はない)、②教授方法や組織方法等の実施に関しては各学校に委ねられており、教師は自分の考える個々の生徒の状況を考慮に入れ、専門的判断を行う必要があることがあげられる(吉田, 2005)。そのため、国定教科書及び検定教科書は存在していない(榎本, 2002)。

② 指導体制

初等教育段階では学級担任制が一般的とされている(一部、教科担任制も見られるが、多くは音楽や体育に限られている)。中等教育段階では、教科担任制がとられている。同時に生活指導担任を配置して生徒の学習が生活面での個人的な指導を行っている(文部科学省, 2012b)。

**2) イギリスの高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度**

① 教員に求められる資質・能力

イギリスでは、2011 年に教員スタンダード(Teacher Standards)が制定されている。この教員スタンダードは、教員として期待される実践の最低限のレベルを示したものである。

教員スタンダードは、教育活動に関する内容と人間的・専門的側面の 2 つに分けられる(Department of Education, UK, 2011)。教員スタンダードの内容については、表 4 に示すとおりである。この教員スタンダードの基準は、教員養成や初任者研修、教員評価、不適格教員の判断基準などの面で活用される(Department of Education, UK, 2011)。

② 教員免許の取得方法

イギリスにおいて高率学校の教員になるためには、QTS(Qualified Teacher Status)と呼ばれる正教員資格が必要である。この QTS を獲得するためには大きく分けて大学主導型養成(HEI-led)と学校主導型養成(School-led)がある(図 1)。

大学主導型養成には、3～4 年間の教育学士コース又は 3 年間の他専攻の後、1 年間の PGCE(Postgraduate Certificate of Education)プログラムを受講するコースがある。初等教育を対象にした初等 PGCE(Primary PGCE)と教科ごとに分かれている中等 PGCE(English PGCE、Mathematics PGCE)などがある。

学校主導型養成には、複数の学校がコンソーシアムを形成して QTS を授与する SCITT(School-Centred Initial Teacher Training programme)や、大学と連携しながら学校が主導するスクールダイレクト(School Direct training programme)などがある。

近年では 2010 年から導入されたプログラムとして、Teaching School がある。Teaching School とは、NCTL から認定を受けたリーディングを中心として、教員養成の他にも教員研修や学校間支援などを行うものである(山崎, 2016)。

③ 教員養成の質を担保するための評価等

イギリスにおいては、NCTL(National College for Teaching and Leadership)と Ofsted(The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)という政治的に管理された機関により、規則や査察が行われている(Furlong, 2013)。他にも、地域教員養成機構(Area Training Organisations: ATO)や教師教育認定審議会(Council for Accreditation of Teacher Education: CATE)などの組織が存在している。また、前述したとおり、イギリスでは「教員スタンダード」を基準にして教員養成課程の入口管理と出口管理が行われている(国立教育政策研究所, 2018)。

NCTL は教員養成や研修等を統括することで、イギリスにおける教員の資質能力向上の維持管理を担当する組織となっている。Ofsted は、教員養成プログラムの定員配分の際に Ofsted 査察の結果が用いられるなど、教員養成の質保証において大きくかかわっている(山崎, 2016)ことが特徴である。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_61
Journal of Inclusive Education, VOL.5 61-76

表 4　イギリスにおける教員スタンダードの大枠

| PART ONE：TEACHING |
|---|
| A teacher must:<br><br>1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils<br>生徒を動機づけ、意欲を起こし、挑戦させる高い期待を設定すること<br>・set goals that stretch and challenge pupils of all backgrounds, abilities and dispositions<br><br>2. Promote good progress and outcomes by pupils<br>生徒のよりよい進歩や成果を促進すること<br>・guide pupils to reflect on the progress they have made and their emerging needs.<br><br>3. Demonstrate good subject and curriculum knowledge<br>十分な教科やカリキュラムに関する知識を示すこと<br><br>4. Plan and teach well structured lessons<br>よりよく構成された授業を計画し、教授すること<br><br>5. Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils<br>全ての生徒の強みとニーズに応じた指導を行うこと<br>・demonstrate an awareness of the physical, social and intellectual development of children, and know how to adapt teaching to support pupils' education at different stages of development.<br><br>・have a clear understanding of the needs of all pupils, including those with special educational needs; those of high ability; those with English as an additional language; those with disabilities; and be able to use and evaluate distinctive teaching approaches to engage and support them.<br><br>6. Make accurate and productive use of assessment<br>正確で生産的な評価を行うこと<br><br>7. Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment<br>安全で適切な学習環境を保証するため、効果的に行動を管理すること<br>・manage classes effectively, using approaches which are appropriate to pupils' needs in order to involve and motivate them.<br><br>8. Fulfil wider professional responsibilities<br>専門職として幅広く責任を全うすること |
| PART TWO：PERSONAL AND PROFESSIONAL CONDUCT |
| ・ Teachers uphold public trust in the profession and maintain high standards of ethics and behaviour, within and outside school.<br>教師は学校内外において職業における公的な信頼を守り、高い倫理観と行動を維持すること<br><br>・ Teachers must have proper and professional regard for the ethos, policies and practices of the school in which they teach, and maintain high standards in their own attendance and punctuality.<br>教師は、教授活動において、学校の精神、政策、実践を適切かつ専門的に尊重し、自らの出勤と時間厳守について高い水準を維持する必要があります<br><br>・ Teachers must have an understanding of, and always act within, the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities.<br>教師は専門的な職務と責任を定めた法的枠組みを理解し、常にそれに従って行動しなければなりません |

Department of Education, UK(2011) が示す"Teachers' Standards"を筆者が意訳。
また、ダイバーシティと関連している記述を抜粋している。

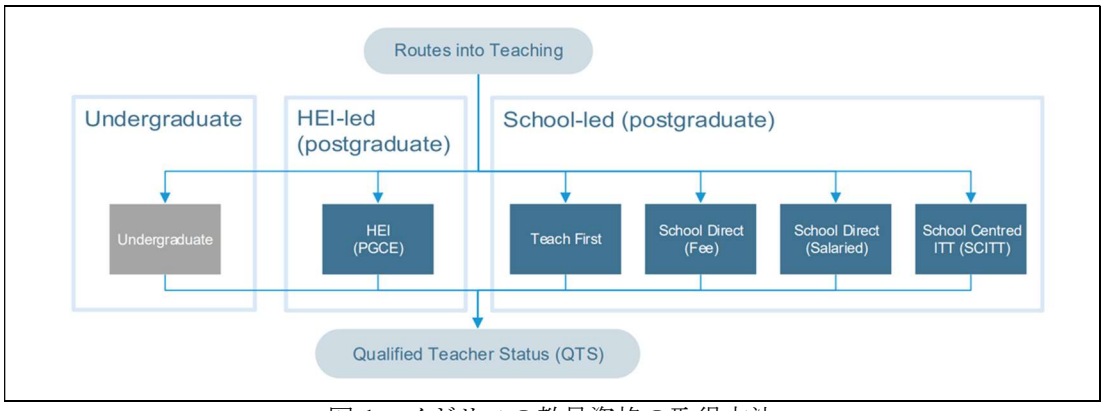



図 1　イギリスの教員資格の取得方法
（出典）　Department of Education, UK(2011)　より

**3) イギリスの高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育**

飯田(2017)の「英国における障害児教育人材の育成構造に関する研究」によると、1981 年教育法や 1993 年教育法を核に英国公文書館の資料を用いて教員養成における障害児教育の位置づけを分析した。その結果、資料には教員の水準や能力に関する記述のうち、障害児教育に関する特定の資格などの記述はなく、昇進の際に必要とされる記述にとどまった。また、ITT における高等教育機関での履修規定も示されておらず、現在のところ、英国政府によって設置された障害児教育における教員の能力水準・資格については確認されなかったと述べている。

さらに、障害児教育を専攻とする大学が少なく、専攻としない大学においても、障害児教育に関する科目を設置している高等教育機関が 36 校と、全体の約半数にのぼることが判明した。ただし、そのうち半数は、選択科目もしくは教育実習校として、Special School を用意するというものであり、プログラムの履修者全員が障害児教育に関する教育を受けるわけではない。また、当然その内容も科目の設置から Special School への実習など非常に多様な内容であり、共通した知識や技術を保証する機能を有するものではないと指摘している。

## Ⅳ. 考察

**1. 日本の高等教育機関における教員養成制度と多様性教育**

日本の教員に求められる資質・能力は「絶えず研究と修養に励む教員」として、学び続ける教員像が求められており、多様性や障害理解と関連した内容が資質・能力として特に言及されているわけではなかった。

日本の教員を目指す学生への教育として、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」の受講が義務付けられている。しかし、特別支援教育に関する事項の必修化が実態として守られていないことや、「教育心理学」などの名称で科目の内容の一部として特別支援教育に関する事項が扱われているという指摘もなされている(加藤, 2016)など問題は多い。

中央教育審議会(2014)は、教員養成システムの課題の 1 つとして、カリキュラムの見直しや初任者研修の見直しなどがあげている。その流れから、2017 年に「特別の支援を必要とす

る幼児・児童及び生徒に関する理解」が教職課程のコアカリキュラムの 1 つとして位置づけられている(文部科学省, 2017b)。しかし、対象が発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする子どもと限定的であり障害理解教育の観点の一部を含んでいるが、多様性の観点を基礎としているとは言いづらい。

### 2. 韓国の高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

韓国は学校教育制度、指導体制の点でも日本の教育システムと特に似ている国であった。教員に求められる資質･能力などについて多様性の観点は明記されていなかった。 しかし、教員の資格基準が細分化されており、正教員(1 級)は指定された大学での修士号の取得が義務付けられているなど、より教職への専門性が求められていた。また、教員養成機関の評価については指標を用いた評価がなされたり、評価が低い機関については定員数が削減されるなどの点で厳格に教員養成の質を確保する動きがなされたりなどしていた。

韓国の教員を目指す学生への教育として、特別な子どもの教育の全体的な理解と対象者の理解、支援などで構成されている「特殊教育概論」が必修化されている。また、小学校、中学校、高等学校、特殊学校、各種学校、外国人学校への教育ボランティア活動も 60 時間以上で実施するように規定されている(初・中等教育法 第 2 条)。以上のことから、講義・実践的な面でダイバーシティの観点を取り入れた教育がなされているといえるだろう。また、ボランティア活動に外国人学校も含めていることから、障害に限定しない子どもの多様性を視野に教育を行っていることが見受けられる。

### 3. アメリカ合衆国の高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

アメリカ合衆国の教育制度は、韓国や日本とは違い、各州によって違いが見られるなどの面が見られた。教員に求められる資質･能力として InTASC のスタンダードが存在していた。そこには、多様な学習者に対する個別化された学習や共同的な専門的文化などの実現を観点に入れた、学習や内容、指導実践に関する 10 の基準が示されていた。

アメリカ合衆国の教員を目指す学生への教育に関しても、州単位で制度化されている。しかし、教育内容やその評価に関しても InTASC の基準が用いられていることから、学習者の多様性を前提にした教育が提供されている。

### 4. イギリスの高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

イギリスは、教育課程の基準となるナショナルカリキュラムが設定されている一方で、教授方法や組織方法などについては各学校に委ねられていることから、個々の生徒の状況を考慮に入れて専門的判断を行うことが求められていた。また、教員に求められる資質・能力として教員スタンダードが制定されており、そこには、動機付けや成果促進、指導や学習環境の観点から、障害のある子どもに限らない全ての子どものニーズに応えることが明記されていた。

イギリスの教員を目指す学生への教育として、障害児教育を専攻とする大学は少ないことが明らかになった。また、プログラムの履修者全員が障害児教育に関する教育を受けるわけではなく、共通した知識や技術を保証しているわけではないことも明らかになった。

アメリカ合衆国やイギリスでは、教員に求められる資質・能力として、子どもの多様性を前提にした教員の養成が求められており、指導や学習環境の観点から基準・スタンダードが示されていた。どちらも障害理解教育という観点ではないものの、多様な子どものための教育の一部として障害をもつ子どもへの教育が扱われている可能性もあるのではないかと考えられる。

韓国では、教員を目指す学生への教育として、特別な子どもの教育の全体的な理解と対象者の理解、支援に関する授業が必修化されている。加えて、60 時間以上で実施するように規定されている教育ボランティア活動の対象に、特殊学校と外国人学校が含まれていることから、障害理解教育と多様性教育に関する学習の機会が設けられているといえる。

一方、日本では、教員に求められる資質・能力の中に多様性に関する記述は見受けられず、教員を目指す学生への教育に関しては、一部としてのみ特別支援教育に関する事項が取り上げられていた。障害に関しては現場レベルで「障害理解教育」の実践が求められている。金・權(2016)が先行研究から「障害理解」に対する定義及び目的をまとめたが、その中には、他国で取り上げられているような国籍や性別を観点に入れた多様性に関する内容は含まれていない。

日本では、2017 年からコアカリキュラムの 1 つとして「特別の支援を必要とする幼児・児童及び生徒に関する理解」が位置付けられている(文部科学省, 2017b)。しかし、その内容やカリキュラムに関しての規定は明確には示されていない。そのため、今後カリキュラムや指導方法に関しての研究が必要になってくると同時に、そこに国籍や性別を含む多様性の観点を取り入れていく必要があるだろう。

## 文献

1) Council of Chief State School Officers(2013) Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0. A Resource for Ongoing Teacher Development.
2) Columbus state university(2018) Professional Education Unit Assessment Handbook. VII Procedures for Monitoring Initial Candidates' Progress. https://coehp.columbusstate.edu/assessment-handbook/progress-monitor-initial.php (最終閲覧：2018.8.8)
3) Department of Education, UK(2011) Guidance Teachers' standards These standards set the minimum requirements for teachers' practice and conduct. https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards (最終閲覧：2018.8.8)
4) John Furlong(2013) Education – An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?. London: Routledge.
5) Hawaii Teacher Standards Board(2014) Interstate New Teacher Assessment Consortium Standards.
6) International Student and Scholar Services, University of Minnesota(2018) Guide to the US Education System, Chapter2 Overview. https://isss.umn.edu/publications/USEducation/ (最終閲覧：2018.8.8)

7) 荒金雅子(2014) 多様性を生かすダイバーシティ経営 実践編. 日本規格協会.
8) 飯田明葉(2017) 英国における障害児教育人材の育成構造―有資格教員の養成に着目して―. 日英教育研究フォーラム, 22, 103-114.
9) 榎本剛(2002) 英国の教育. 自治体国際化協会.
10) 岡村慶・岡村千恵子(2013) アメリカ合衆国の初等～中等教育における学校段階区分の変遷について. 高知大学研究報告, 62, 193-205.
11) 加治佐哲也・福本謹一・柳澤好治・ベルファリユリ・米田豊・シランダ―ティーナ・クラマーキャスリン・ダリ―キャロライン(2015) 自己変革する教員養成大学 : 教員養成の高度化を志向する大学改革のストラテジー. 兵庫教育大学 国際シンポジウム資料.
12) 加藤宏(2016) 教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの. 筑波技術大学テクノレポート, 23(2), 27-32.
13) 教育人的資源部(2007) 幼稚園及び初等・中等・特殊学校等の教師資格取得のための細部基準. 教育人的支援部告示, 第 2007-161 号, 12 月 31 日.
14) 金ヘナ・權偕珍(2016) インクルーシブ教育の観点に基づいた障害理解教育評価 INDEX 開発のための基礎研究. *Journal of Inclusive Education*, 1, 155-163.
15) 金甲性(2008) 教員養成機関評価体制定立研究. 韓国教育開発院.
16) 金甲性(2011) 韓国の教員養成教育の成功戦略. 企画財政部・国際政策大学院.
17) 黄義一(1997) 韓国の学校教育制度ー教員養成制度を中心にー. 島根大学教育学部 教育科学, 29, 77-91.
18) 厚生労働省(2017) 第 5 回今後の障害者雇用促進制度の在り方に関する研究会(議事次第).
19) 国立教育政策研究所(2009) 第３期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究.
20) 国立教育政策研究所(2017) 諸外国における教員の資質・能力スタンダード. 平成 28 年度プロジェクト研究調査研究報告書.
21) 国立教育政策研究所(2018) 諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード. 平成 29 年度プロジェクト研究調査報告書.
22) 權偕珍(2015) QOL の観点に基づいた障害者雇用促進制度・政策の評価指標・尺度の開発に関する研究. *Asian Journal of Human Services*, 8, 107-119. doi: 10.14391
23) 權偕珍・田中敦士(2016) 高等教育機関における障害理解教育の現状と課題. *Journal of Inclusive Education*, 1, 104-113.
24) 財団法人自治体国際化協会 ソウル事務所(2004) 韓国の教育自治. Clear Report No 254.
25) 佐藤仁(2017) アメリカのおける教員養成教育の成果をめぐる諸相-負荷価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して-. 福岡大学人文論叢, 48(4), 1069-1087.
26) 佐野通夫(2015) 韓国の教育制度 教育原理からの考察―整理のためのメモ―. こども教育宝仙大学紀要, 6, 35-41.
27) 芝田裕(2013) 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方. 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
28) 総務省(2017) 発達障害者支援に関する行政評価・監視 結果に基づく勧告.
29) 孫ギョンオ(2016) 教員養成機関評価の政治学ー政府と大学間のマクロ的関係を中心にー. 教育政治学研究, 23(2), 77-100.

30) 中央教育審議会(2014) 教員養成部会(第 70 回)配付資料 資料 4-2 「学び続ける教員像」の理念を実現する新たな養成・研修システムの構築.
31) 中央教育審議会(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申).
32) 中村豊(2017) ダイバーシティ&インクルージョンの 基本概念・歴史的変遷および意義. 高千穂論叢, 52(1), 53-82.
33) 日本経済団体連合会(2002) 原点回帰―ダイバーシティ・マネジメントの方向性―. 日経連ダイバーシティ・ワーク・ルール研究会報告書.
34) パク・ソクイル(2010) 一般教員養成課程で特殊教育に関する科目と教職素養科目運営の実態. 朝鮮大学教育大学院修士課程論文.
35) 韓昌完・矢野夏樹・上月正博(2016) ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討. *Journal of Inclusive Education*, 1, 19-27.
36) 松本浩司(2010) アメリカの教員養成教育カリキュラムにおける「文脈的教授・学習」-ジョージア大学での開発プロジェクトに注目して-. カリキュラム研究, 19, 59-70.
37) 文部科学省(2012a) 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.
38) 文部科学省(2012b) 学校段階間の連携・接続等に関する作業部会(第 13 回) 配付資料 資料 4 諸外国の義務教育制度.
39) 文部科学省(2017a) 平成 29 年度 特別支援教育資料.
40) 文部科学省(2017b) 教職課程コアカリキュラム.
41) 山崎智子(2016) イングランド教員養成における Ofsted 査察の現代的位置づけ -'School Direct'の質保証に注目して-. 日英教育研究フォーラム, 20, 151-164.
42) 山田礼子(2009) 州ごとに異なるミッションや教員養成プログラム. カレッジマネジメント, 156, 50-53.
43) 吉田多美子(2005) イギリス教育改革の変遷―ナショナルカリキュラムを中心に―. レファレンス, 55(11), 99-112. doi: 10.11501/999865

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

ACTIVITY REPORT

# 英語学習に特異的な困難を示す生徒に対する英語指導法の検討

## ―認知特性に配慮した効果的な英単語書字指導法―

# The Study of Training for Children with Specific Difficulties in Learning English; The Effective Spelling Training Considering Cognitive Functions

上岡 清乃[1)], 北岡 智子[2)], 鈴木 恵太[3)]
Sayano KAMIOKA Tomoko KITAOKA Keita SUZUKI

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Kochi University

2) 株式会社テクノクラフト高知
TECHNO CRAFT KOCHI Co., Ltd.

3) 岩手大学教育学部
Faculty of Education, Iwate University

＜Key-words＞
英語指導, 綴り, 視覚優位型, 聴覚優位型, 発達障害
English training spelling visual superiority auditory superiority developmental disorder

syn.kamioka@gmail.com（上岡 清乃）

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:77-87. © 2018 Asian Society of Human Services

## ABSTRACT

本研究は、英語学習に特異的な弱さを示した高校生 2 名（A 児、B 児）を対象として認知特性に応じた効果的な英単語書字指導法を検討した。両名とも全般的知的発達水準は平均から平均の上の領域で、視覚的情報処理の速度と正確性に認知的短所が考えられた一方、A 児は視覚情報をもとに推理し思考する力が、B 児は聴覚言語系情報処理が認知的長所として考えられた。指導では、英単語の綴りにおける効率的な学習と確実な定着を意図し、PC 画面上に提示したスライドを用いて綴りを詰んじる視覚系列化法や語呂合わせを介して綴りを音韻に乗せて覚える言語イメージ法などを行った。その結果、指導開始前に比して指導終了後に書字成績の向上がみられた。また、一定期間後も高い正答率が維持されたことより確実な定着が窺えた。ここから、聴覚優位／視覚優位といった個々の認知特性に応じた英単語の書字指導方法について考察した。

Received
23 February, 2018

Revised
14 May, 2018

Accepted
5 June, 2018

Published
30 August, 2018

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

# Ⅰ. 問題と目的

文部科学省（2012）が実施した「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」の結果では、学習面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は 4.5%であった。学習面での著しい困難とは、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を示している場合を指し、調査においては、「読む」又は「書く」の領域に著しい困難を示す児童生徒の割合が最も多く、2.4%であった。「読み」や「書き」の苦手さは学習障害（Learning Disorder; LD）などの発達障害や、その傾向のある子どもでもよく現れる。Linguistic Coding Differences Hypothesis（LCDH）では、母国語と第二言語の直接的な関連が仮定されており、発達障害など母国語の習得に特異的な困難を示す者は、第二言語習得にも弱さを示すことが指摘されている（Sparks, Patton, & Ganschow, 2012; Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2012）。文部科学省（2013）は、小中高等学校を通じた英語教育改革を計画的に展開するための「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表し、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図ることとなった。したがって、すでに母国語の読み書きに困難を感じている児童生徒に対する、英語教科における認知特性に応じた指導法の充実が求められる。

読み書きの習得に特異的な困難さを示す子どもに対する特性に応じた指導の効果については、知能検査や認知機能検査から認知的長所と短所を評価して、そのバランスに応じた教材や教示法など指導法を実践し、教育的効果を検討した報告がある。それらは読みや書きなどの成績向上など教育的効果を示す報告が多いものの、多くが国語教科に関するものであり、第二言語である英語教科に関する報告は少ない。例えば、中山・森田・前川（1997）は、2 名の中学生に対して視覚／聴覚系認知機能のバランスに配慮した見本合わせ法を基盤とした英語の読み指導を行った結果、読み成績の向上を認めた。牧野・宮本（2002）は、中学生 6 名を対象として知能検査を実施した上で Orton-Gillingham 多感覚アプローチに基づいた読み指導（フォニックス指導）を行った結果、単語読みテストの成績向上を認めた。以上のように、先行研究からは英語に関しても認知特性に応じた指導の有効性が考えられる。なお、指導法では「読み」に関する指導を取り上げたものが多い。

我々は、英語学習に特異的な困難を示す生徒を対象とした認知特性に応じた指導法の検討を継続して進めている。上岡・壷内・渡邊ら（2017）では、英語学習に特異的な困難を示す生徒 2 名に対し、処理速度などの認知的短所に配慮しつつ聴覚言語系情報処理能力や視覚情報をもとに推理し思考する力といった認知的長所を活用した英単語の読み・意味指導を行い、ポストテストにおける大幅な成績の向上を認めた。ここでは主として「読み」と「意味」に焦点化した指導を展開したが、それに合せて書字（綴り）指導も試行したところ書けるようになった単語数が増加した。そこで、英単語の綴りにおける正確な書字について、より効率的な学習と確実な定着を目指す指導法について検討することとした。指導では、上岡・壷内・渡邊ら（2017）の指導法を発展させ、英単語の習得について「書く」力に焦点化した指導法と、その教育的効果を検討した。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

## Ⅱ．方法

### 1. 対象

対象は通常高等学校に在籍する男子生徒 2 名（A 児および B 児）である。両名ともアルファベットレベルでの読み書きの困難さや、英単語の綴り・読み・意味の定着の困難さといった基礎的な内容において特異的な弱さを示していた。2 名に対するアセスメントの詳細は上岡・壷内・渡邊ら（2017）に詳しいが、ここでは概要と主な結果を示す。

A 児は、インテーク時の生活年齢が 15 歳 1 か月であった。視力・聴力に異常はなく、利き手は左手。中学校進学時に医療機関を受診し「多動症の疑い」との診断を受けている。学習面では特に英語の読み・書きに困難さを示しており、高校入学を機に教育相談に至った。アセスメント（表 1）から、認知的長所として、非言語的概念の形成、空間処理、視覚的体制化、プランニングなどの能力の強さが考えられた。一方、認知的短所としては、視覚的短期記憶に基づく処理の速度と正確性の弱さや、幾何学図形の分析・記憶・操作の弱さが考えられた。さらに、同時に行った ADHD-RS および ASSQ-R からは、「多動性－衝動性」の傾向と、「社会的相互作用」および「こだわり」の傾向が認められた。

表 1　A 児のプロフィール

| | |
|---|---|
| **WISC-Ⅳ** | FSIQ=93 |
| **（CA15:01）** | VCI=90/PRI=118/WMI=97/PSI=73 |
| **DN-CAS** | 全検査標準得点=102 |
| **（CA15:01）** | プランニング=115/同時処理=98/注意=98/継次処理=96 |
| **DTVP** | ＰＡ　Ⅰ＝9;04/Ⅱ＝6:04/Ⅲ＝8:11/Ⅳ＝8:00/Ⅴ＝7:04 |
| **（CA15:01）** | 粗点　Ⅰ=22/Ⅱ=16/Ⅲ=16/Ⅳ=8/Ⅴ=7 |

CA=Chronological Age
WISC-Ⅳ(Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition):FIQ=全検査 IQ，VCI=言語理解指標，PRI=知覚推理指標，WMI=ワーキングメモリー指標，PSI=処理速度指標
DN-CAS(Das Naglieri Cognitive Assessment System)
DTVP(Developmental Test of Visual Perception): Ⅰ～Ⅴについて PA(知覚年齢)および下位検査粗点を示す。
※検査時の生活年齢が適用年齢を超えていたため、評価点および知覚指数は算出されない。

B 児は、インテーク時は 15 歳 4 か月であった。視力・聴力に異常はなく、利き手は右手。中学校入学後から英語学習に特異的な弱さを示すようになり、中学 3 年時に医療機関を受診し「学習障害の可能性が高い」との診断を受けている。アセスメントは指導経過に伴い 2 回実施しているが（表 2)、認知的長所として、聴覚言語系情報処理、同時処理、継次処理などの能力の強さが考えられた。一方、認知的短所としては、視覚的短期記憶に基づく処理の速度と正確性の弱さや、思考を柔軟に切り替えて処理を実行する力の弱さが考えられた。

表 2　B 児のプロフィール

| | |
|---|---|
| **WISC-Ⅳ** | FSIQ=109 |
| **(CA15:04)** | VCI=103/PRI=124/WMI=100/PSI=96 |
| **WAIS-Ⅲ** | FIQ=116/VIQ=121/PIQ=105 |
| **(CA17:00)** | VC=112/PO=99/WM=107/PS=94 |
| **DN-CAS** | 全検査標準得点=116 |
| **(CA17:00)** | プランニング=102/同時処理=122/注意=104/継次処理=121 |
| **DTVP** | ＰＡ　Ⅰ＝9:04/Ⅱ＝8:06/Ⅲ＝9:03/Ⅳ＝8:00/Ⅴ＝8:00 |
| **(CA17:00)** | 粗点　Ⅰ=25/Ⅱ=20/Ⅲ=17/Ⅳ=8/Ⅴ=8 |
| **ROCF** | 模写＝36/直後再生＝30/遅延再生＝30 |
| **(CA17:00)** | |

CA=Chronological Age
WISC-Ⅳ(Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition):FIQ=全検査 IQ，VCI=言語理解指標，PRI=知覚推理指標，WMI=ワーキングメモリー指標， PSI=処理速度指標
WAIS-Ⅲ(Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition):FIQ=全検査 IQ，VIQ=言語性 IQ，PIQ=動作性 IQ，VC=言語理解，PO=作業記憶，WM=ワーキングメモリー，PS=処理速度
DN-CAS(Das Naglieri Cognitive Assessment System)
DTVP(Developmental Test of Visual Perception): Ⅰ～Ⅴについて PA(知覚年齢)および下位検査粗点を示す。
※検査時の生活年齢が適用年齢を超えていたため、評価点および知覚指数は算出されない。
ROCF(Rey-Osterrieth Complex Figure):36 点満点。

**2. 指導方法**

対象児 2 名に対しては、すでに英単語の読みおよび意味指導を行っている（上岡・壷内・渡邊ら，2017)。そこでは、視覚情報をもとに推理し思考する力の強さがある A 児には文字と音韻の関連を意味を介在させ学習する指導法 α を、聴覚言語系情報処理能力の強さがある B 児には語呂合わせを活用して音韻・文字・意味を学習する指導法 β を実施し、読みと意味の定着を確認した。

本研究では、A 児について、その認知特性－聴覚系言語処理能力の弱さや視覚的短期記憶に基づく情報処理の速度および正確性の弱さがある一方で視覚情報をもとに推理し思考する力の強さ－を踏まえ、指導法では指導法 α を拡張し、英単語の並びを言葉にして覚える暗唱法と、単語のアルファベットを一文字ずつ唱えて覚える視覚系列化法を行った。

表 3 に暗唱法の手順を示す。暗唱法ではまず、PC 画面上のスライドを用い、プレテストにおいて A 児自身が誤った綴りと正しい綴りを提示して誤った箇所を認識させた。どこをどのように誤ったのか正しく理解がなされた後、英単語の正しい綴りを要素に分解し言語化した。そして、英単語をカードの表に、言語化した覚え方をカードの裏に書き、そのカードを用いて正しい綴りを学習していくものであった。暗唱法では、言語化した綴りを覚えるまでを第 1 セッション、一部が欠落した英単語を正しく埋めるまでを第 2 セッション、英単語を正しく綴るまでを第 3 セッションとして細分化し、指導を行った。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

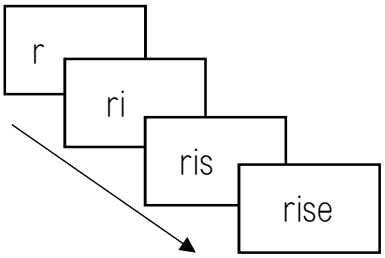
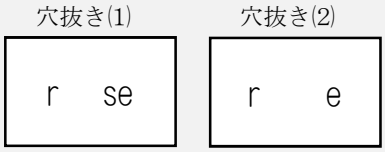
表 3　暗唱法

| ステージ | 目標 | 手順 | スライド／カード | セッション |
|---|---|---|---|---|
| Ⅰ | どのように誤ったかに気付く。 | 誤答と正しい綴りを見比べる。 | スライド（1）: remenber<br>スライド（2）: remember | |
| Ⅱ | 英単語の綴りを要素に分解する。 | 覚え方を言語化する。 | 「『m』が２つで、re と member に分ける。 | |
| Ⅲ | 正しい綴りと、覚え方を確認する。 | カードの表に英単語を、裏に覚え方を書く。 | カード（表）: remember<br>カード（裏）: re/member 「m」が２つ。 | 1 |
| Ⅳ | 綴りを覚える。 | Ⅲのカードを唱える。 | 「remember、『m』が２つで、re と member に分ける」 | |
| Ⅴ | 穴抜きを正しく埋める。 | 穴抜きカードを複数提示し、足りない箇所を埋める。 | 穴抜き（1）: re e ber<br>穴抜き（2）: r e r | 2 |
| Ⅵ | 正しい綴りを書く。 | 白紙のカードに正しい綴りを書く。 | | 3 |

表 4 に視覚系列化法の手順を示す。視覚系列化法は、PC 画面上のスライドを用いて英単語を一文字ずつ唱えて覚えるフラッシュカード形式で実施した。ステージⅠでは、画面上に提示された英単語を読み上げ、学習する英単語を確認した。ステージⅡでは、アニメーションで 1 文字ずつ提示されるアルファベットを、綴りを意識しながら読み上げた。ステージⅢでは、再度提示された英単語を読み上げげた。ステージⅣでは、提示された意味を読み上げた。ステージⅡからⅣを 3 回繰り返した後、ステージⅥにて英単語の綴りを諳んじ、英単語の音韻・綴り・意味を学習した。ステージⅦでは、穴抜きカードを複数パターン提示し、正しい位置に正しいアルファベットを書き入れ、英単語を完成させた。ステージⅧでは、何も書かれていない白紙を提示し、英単語を正しく書字した。音韻・綴り・意味を学習するステージ□からステージⅥを第 1 セッション、欠落部を正しく補充するステージⅦを第 2 セッション、英単語を正しく想起するステージⅧを第 3 セッションとして指導を行った。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

表 4　視覚系列化法

| ステージ | 目標 | 手順 | スライド画面 | セッション |
|---|---|---|---|---|
| Ⅰ | 英単語を正しく読み上げる。 | 英単語を読み上げる。 | | |
| Ⅱ | 綴りを意識し、アルファベットを読み上げる。 | アニメーションで提示されるアルファベットを 1 文字ずつ読む。 |  | |
| Ⅲ | 英単語を正しく読み上げる。 | 英単語を読む。 | | 1 |
| Ⅳ | 意味を正しく読み上げる。 | 意味を読む。 | | |
| Ⅴ | 英単語の発音、綴り、意味を覚える。 | ⅡⅢⅣを 3 回繰り返す。 | | |
| Ⅵ | アルファベットで覚えた綴りを正しく言う。 | 白い画面で綴りを言う。 | | |
| Ⅶ | 穴抜きを正しく埋める。 | 穴抜きカードを複数提示し、足りない箇所を埋める。 |  | 2 |
| Ⅷ | 正しい綴りを書く。 | 白紙のカードに正しい綴りを書く。 | | 3 |

B 児は、視覚的短期記憶に基づく情報処理の速度および正確性の弱さや視覚系情報処理能力の弱さがある一方で、聴覚言語情報処理能力の強さがあると考えられた。そのため、B 児の書字指導においては指導法 β を拡張し、語呂合わせを用いて英単語の綴りと意味を言葉で学習する言語イメージ法を実施した。この際、B 児の認知的長所である聴覚言語情報処理能力を活用することにより、負担なく学習を進めることを意図した。

表 5 に言語イメージ法の手順を示す。ステージⅠでは、語呂合わせを読み上げて学習する英単語を確認した。ステージⅡでは、語呂合わせの内容を解釈し、イメージした内容について指導者と共有した。ステージⅢでは、語呂合わせ、英単語、意味の順に諳んじた。ステー

ジⅣでは、語呂合わせから正しい綴りを想起し書字した。言語イメージ法はステージⅠからステージⅣを 3 セッションにわたって繰り返し学習し、反復による綴り・音韻・意味の定着を図った。

表 5　言語イメージ法

| ステージ | 目標 | 手順 | 例（cry） |
|---|---|---|---|
| Ⅰ | 語呂合わせを読む。 | 英単語の語呂合わせを読み上げる。 | 『暗い顔して泣いている』 |
| Ⅱ | イメージした内容を話す。 | 語呂合わせの内容を解釈し、イメージする。 | 「悲しいことがあったんだろう」<br>「だから暗い顔をして泣いているんだ」 |
| Ⅲ | 語呂合わせ、英単語、意味を諳んじることできるようにする。 | 語呂合わせ、英単語、意味の順に唱える。 | 『暗い顔して泣いている』<br>『cry』<br>『泣く』 |
| Ⅳ | 語呂から正しい綴りを書字する。 | 語呂を唱え、書字する。 | 『暗い顔して泣いている』[cry] |

### 3. 手続き

A 児は 20XX 年 1 月から 12 月までの期間、B 児は 20XX 年 7 月から 12 月までの期間、週に 1 回の頻度で、1 セッション 20～40 分として指導を行った。A 児は全 32 セッション、B 児は全 9 セッションであった。1 セッションで扱う英単語は、A 児は 4～6 語程度、B 児は 4～8 語程度であった。

指導に先立ち、英単語の習得度を確認し、指導対象となる英単語を選定することを目的としてプレテストを実施した。プレテストは中等教育における必修基本語から抽出した英単語について行った。プレテストは、A 児は 2 回、B 児は 1 回を実施した。プレテストにて、正しく書字できなかった英単語を対象とし、指導を行った。

指導の効果を評価するため、各プレテストに応じた指導終了後に、ポストテスト 1 を実施した。ポストテスト 1 はプレテストと同様の問題を出題した。A 児については、全指導終了後に、定着を確認するためのポストテスト 2 を実施した。ポストテスト 2 は、各プレテストおよび各ポストテストで誤答であった問題を出題した。

### 4. 分析

分析では、A 児および B 児ともにプレテストと 2 回のポストテストにおける正答率を比較した。さらに、A 児については書字場面より観察されたエラーについて分析を行った。分析では、空欄以外の誤りについては、牧野・宮本（2002）を参考にエラーの分類と判断基準を作成した（表 6）。主な判断基準は「視覚性錯書」「意味性錯書」「音韻性錯書」「その他」の 4 つに分類し、指導開始前のプレテストと指導終了後のポストテスト 1 およびポストテスト 2 について、エラーの質の推移を検討した。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

表 6　主な誤りの分類および判断基準

| 分類 | 判断基準 |
|---|---|
| **視覚性錯書** | 視覚的に類似した別の語（実在しない語も含む）を答えた場合で、回答にある文字の 50%以上が元の単語にある単語。「r」と「n」の見間違いなども含む |
| **意味性錯書** | 回答と正答との間に意味的な類似がある単語で、視覚的な類似がない単語。反対の意味の回答も含む |
| **音韻性錯書** | 回答と正答の間に音の類似がある単語 |
| **その他** | 上記の 4 つのいずれにも属さない単語 |

**5. 倫理的配慮**

本研究は高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門研究倫理規則に基づいて行われた。研究に先立ち、本人および保護者に研究の内容を書面にて説明し同意を得た。

## Ⅲ. 結果

A 児の暗唱法および視覚系列化法におけるプレテストおよびポストテスト 1 の正答率と、各テストや指導にみられた誤りから作成したポストテスト 2 の正答率を図 1.に示す。暗唱法におけるプレテストの正答率は 77%、ポストテスト 1 の正答率は 96%で、視覚系列化法におけるプレテストの正答率は 64%、ポストテスト 1 の正答率は 96%であった。また、ポストテスト 2 の正答率は 94%であった。

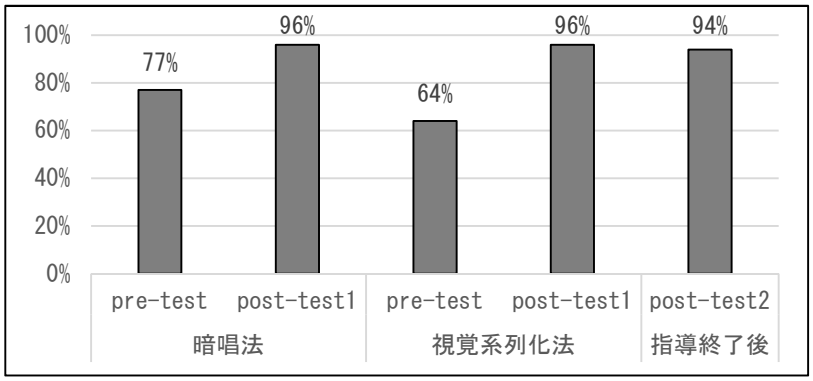



図 1　英単語書字の成績の変化（A 児）

A 児のエラー分析の結果を図 2 に示す。〔explain〕を〔exprain〕と書き誤るような「音韻性錯書」が最も多くみられ、次いで〔support〕を〔suppot〕と書き誤るような「視覚性錯書」がみられ、〔stand〕を〔sit〕と書き誤るような「意味性錯書」が最も少なかった。暗唱法におけるプレテストでは「音韻性錯書」が 11 語、「意味性錯書」が 2 語、「視覚性錯書」が 1 語であり、ポストテスト 1 では「音韻性錯書」が 3 語であった。視覚系列化法におけるプレテストでは「音韻性錯書」が 18 語、「視覚性錯書」が 7 語であり、ポストテスト 1 では「音韻性錯書」が 2 語、「視覚性錯書」が 1 語であった。また、ポストテスト 2 では「音韻性錯書」が 2 語、「視覚性錯書」が 1 語であった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.5.0_77
Journal of Inclusive Education, VOL.5 77-87

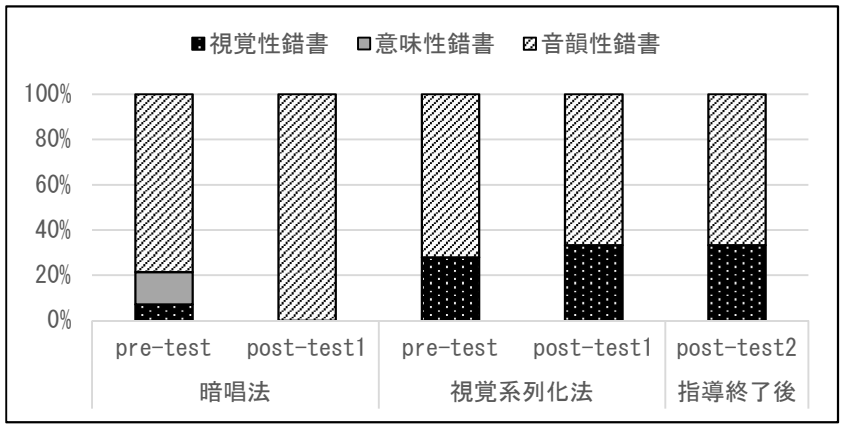



図 2　英単語書字のエラー分析（A 児）

B 児の言語イメージ法におけるプレテストおよびポストテスト 1 と、指導終了から 4 か月後に定着を確認する目的で行ったポストテスト 2 の正答率を図 3 に示す。プレテストの正答率は 58%、ポストテスト 1 の正答率は 100%、ポストテスト 2 の正答率は 86%であった。

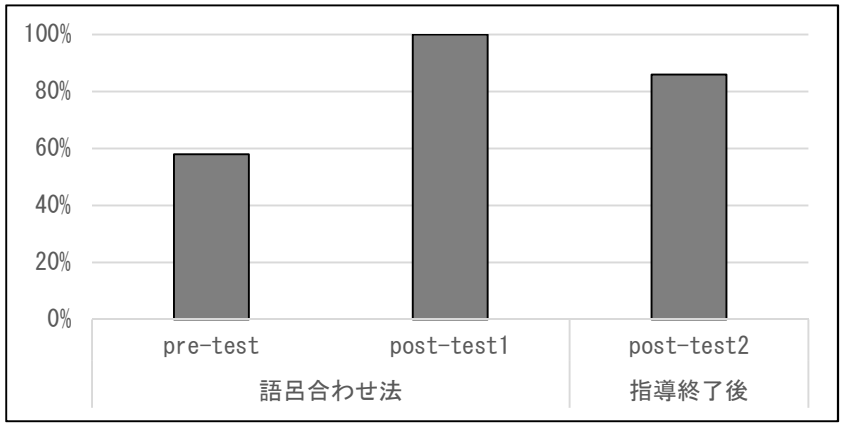



図 3　英単語書字成績の変化（B 児）

## Ⅳ. 考察

本研究は、英語学習に特異的な困難を示す 2 事例に対し、英単語の書字の力に焦点化した、個々の認知特性に応じた指導を行った。アセスメント結果から、英語学習における困難さの認知的背景として、両名とも視覚的情報処理の速度と正確性の弱さが考えられた一方で、A 児は視覚情報をもとに推理し思考する力の強さが、B 児は聴覚言語情報処理能力の強さが考えられた。そこで、A 児には暗唱法と視覚系列化法、B 児には言語イメージ法といった 3 種類の英単語書字指導法を展開した。指導の結果、両名ともに指導開始前のプレテストに比して、指導後のポストテスト 1 およびポストテスト 2 にて成績の向上が確認されたことより、個々の認知特性に配慮した指導が効果的であったことが示唆された。

A 児については、暗唱法と視覚系列化法を実施した。まず、英単語の綴りを要素に分解・言語化して覚える暗唱法を実施した後、視覚情報をもとに推理・思考する力および継次処理

能力の強さといった特性に応じ、綴りを 1 文字ずつ唱えて覚える視覚系列化法へ移行した。

視覚系列化法では、PC 画面上に 1 文字ずつアルファベットが提示されるため、誤りやすい傾向にある箇所が認識されやすく、A 児自身による気付きとフィードバックが促された。また、PC を操作するのは A 児自身であるため、自分のペースに合わせて 1 文字ずつ提示することにより、認知的短所である視覚的情報処理速度の弱さを補うことができたと考えられる。さらに、穴抜き課題を行うことにより、A 児の認知的短所である細部への認識力の弱さや、語順の曖昧さの軽減にも繋がったと考えられる。穴抜き課題は 3 セッションに分け、複数のパターンを反復して行ったことによって、英単語の正しい綴りの定着にも寄与したと考えられる。A 児に多くみられたエラーは、連続する同一子音の欠落や、l と r のような類似した音の混同が主であったが、1 文字ずつ唱えて覚えることにより細部の認識がなされ、欠落や混同が減少したと考えられる。結果、ポストテスト 1 における正答率は暗唱法および視覚系列化法ともに 96%であった。加えて、ポストテスト 2 における正答率は 94%であったことより、指導終了から一定期間後の定着も確認された。よって、視覚情報をもとに推理し思考する力や継次処理能力に一定の強さのある生徒には本指導法が有用であると考えられる。

B 児については、言語イメージ法を実施した。言語イメージ法は、B 児の認知的長所である聴覚言語系情報処理能力を考慮し、英単語の読みと意味を言葉で唱えた上で書字につなげるという方法であった。B 児は英単語に対し、まず、読みの苦手さが強く、「member」を「memory」、「movie」を「music」と誤答したように、頭文字だけで単語を判断する傾向があった。そのため、語呂合わせの際には、語順にも着目しつつ、情景や様子をエピソードとして膨らませる指導を展開した。例えば、「ぶり、ングング旨い群れを連れてやってくる。bri、ng」のように、語順もエピソードとして取り入れ、かつ語のリズムを楽しみながら学習を進めたことにより、最後までアルファベットをしっかりと認識することが習慣化され、早合点することがなくなった。B 児の認知的長所である、言語を概念化しイメージする力や全体を効率的に捉える力を学習に取り入れたことが、成績の向上に寄与したと考えられる。結果、ポストテスト 1 における正答率は 100%であった。加えて、ポストテスト 2 における正答率は 86%であったことより、指導終了から一定期間後の定着も確認された。よって、聴覚言語系情報処理能力に一定の強さのある生徒には、本指導法が有用であると考えられる。

本研究では、知的発達に遅れはないものの、英語学習に特異的な困難を示す生徒 2 名を対象とし、個々の認知特性に応じた英単語の書字指導法を展開した。視覚情報をもとに推理し思考する力と継次処理に一定の強さが想定された A 児には視覚系列化法を、聴覚言語系情報処理に一定の強さが想定された B 児には言語イメージ法を実施した。その結果、両名ともに成績が向上し、その後の定着も良好であることが確認された。しかし、本研究における対象は「視覚優位型」と「聴覚優位型」各 1 名のみであり、指導法の一般化にあたっては新たに対象を追加しさらなる検討を行う必要がある。このように英語学習に特異的な困難を示す児童生徒を対象とした指導を実施する際には、学習に困難を示す原因となる認知背景や、個々の認知的長所・認知的短所といった認知特性を踏まえた指導法の検討が重要であろう。

## 謝辞

本研究の一部は、日本科学協会の笹川科学研究助成を受けたものです。

## 文献

1) 上岡清乃・壺内真里・鈴木恵太・渡邉綾花・北岡智子・鈴木恵太（2017）学習に特異的な困難を示す生徒に対する認知特性に応じた英語指導法の検討. *Journal of Inclusive Education*, 2, 56-65.
2) 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. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
3) 文部科学省（2013）グローバル化に対応した英語教育改革実施計画. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
4) 牧野留美・宮本信也（2002）学習障害児に見られた英語学習における困難の検討 ―英語学習においてみられた誤りから―. LD 研究, 11(2), 158-170.
5) 中山健・森田陽人・前川久男（1997）見本合わせ法を利用した学習障害児に対する英語の読み獲得訓練. 特殊教育学研究, 35(5), 25-32. doi:10.6033/tokkyou.35.25
6) Seidenberg,M.S. & McClelland,J.（1989）A distributed, developmental model of recognition. *Psychological Review*, 96, 523-68. doi:10.1037/0033-295X.96.4.523
7) Sparks,R.L., Patton,J., Ganschow,L., & Humbach,N.（2012）Relationships among L1 print exposure and early L1 literacy skills, L2 aptitude, and L2 proficiency. *Reading and Writing*, 25(7), 1599-1634. doi:10.1007/s11145-011-9335-6
8) Sparks,R.L., Patton,J., & Ganschow,L.（2012）Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22(4). 463-472. doi:10.1016/j.lindif.2012.03.009

# 投稿規定

1. 投稿の内容について：本誌への投稿原稿は、インクルーシブ教育に関連する諸領域の進歩に寄与する学術論文とし、他誌に掲載されていないもの、掲載予定でないもの、あるいは投稿中、投稿予定のないものに限る。
2. 倫理規定について：投稿原稿は、以下に沿ったものとする。
   ・ヒトを対象とした研究に当たっては、Helsinki 人権宣言に基づくこと。
   ・その際、インフォームド・コンセント、所属研究機関あるいは所属施設の倫理委員会、それに準ずる機関の承認を得ていることが望ましい。
   ・個人情報保護に基づき、症例報告等では匿名化すること。
   ・なお、十分な匿名化が困難な場合には、論文発表とそれに伴うリスクについての同意を文書で得ておくこと。
3. 著作権について：本誌掲載後の論文の著作権は、Asian Society of Human Servicesに帰属し、掲載後は本学会の承諾なしに他誌に掲載することを禁じる。
4. 著者について：本誌への投稿の筆頭著者はAsian Society of Human Servicesの会員に限る。
5. 投稿承諾について：投稿に際しては、共著者全員がその内容に責任をもつことを明示する。
6. 利益相反について：利益相反の可能性がある商業的事項（コンサルタント料、寄付金、株の所有、特許取得など）を報告しなければならない。
7. 英文校閲について：英文論文の場合は、必ず英語を母国語とする外国人に校閲を受けることとする。
8. 投稿区分について：投稿論文の区分は下記の基準によるものとする。

① 原著：独創性があり、結論が明確である研究報告。
② 短報：斬新性があり、速やかな掲載を希望する研究報告。
③ 症例報告：会員・読者にとって示唆に富む、興味ある症例報告。
④ 実践報告：会員・読者にとって示唆に富む、興味ある実践報告。
⑤ その他：“総説”など。

9. 投稿原稿について：本規定および執筆規定に従うものとする。
10. 採否について（査読）：投稿論文の採否は、その分野の専門家である複数の査読者の意見を参考に編集委員会で決定する。修正を要するものには編集委員会の意見を付けて書き直しを求める。修正を求められた場合は30日以内に修正原稿を再投稿すること。期限を過ぎた場合は新規投稿論文として処理される。
11. 校正について：著者校正は初校のみとし、文章の書き換え、図表の修正は原則として認めない。
12. 掲載料について：掲載料は実費負担とする。
13. 発行について：原則として、電子媒体（CD-ROM）に記録して発行する。
14. 別刷について：別刷は学会としては発行しない。
15. 公開について：学会ホームページ上にて書誌事項と要旨を掲載する。
16. 原稿送付について：原稿は下記のE-mailアドレスに送ること。
17. 投稿票に、タイトル、著者全員分の氏名、所属、連絡先を和・英ともに記入し原稿と併せて送付すること。

〈原稿送付先〉

Journal of Inclusive Education 編集事務局
E-mail ： inclu.edu.hensyu@gmail.com

# 執筆規定

1. 言語は和文もしくは英文とする。
2. 学会ホームページ（https://www.ashs-human.net/）より論文フォーマットをダウンロードし、見本に従って作成すること。見本に従わない原稿は一切受理しない。投稿の際にはWordファイルで提出することとする。投稿区分ごとに必要とされるものは下記の表に従うものとする。「著者頁」以外には著者を特定できる情報は入れないこと。

| 投稿区分 | | 総枚数 | 英文・和文要旨 | Key words |
|---|---|---|---|---|
| 原　著 | ORIGINAL ARTICLE | 20 枚以内 | 500 語以内 | 5 語以内 |
| 総　説 | REVIEW ARTICLE | | | |
| 短　報 | SHORT PAPER | 15 枚以内 | | |
| 症例報告・実践報告 | CASE REPORT / ACTIVITY REPORT | | | |

3. 原稿枚数は上記の表の通りとする。枚数を超えた原稿は一切受理しない。
4. 原稿はひらがな･口語体･現代仮名遣い･常用漢字を使用することとする。
5. 数字は算用数字を用いることとする。
6. 数量はMKS（CGS）単位とし、mm、cm、m、ml、*l*、g、kg、$cm^2$ などを用いることとする。
7. 特定の機器・薬品名を本文中に記載するときは以下の規定に従うものとする。

① 機器名：一般名（会社名，商品名）と表記すること。
〈表記例〉MRI（Siemens 社製，Magnetom）

② 薬品名：一般名（商品名®）と表記すること。
〈表記例〉塩酸エペリゾン（ミオナール®）

8. 略語を用いる場合は初出時にフルスペル、もしくは和訳も併記する。
9. 文中での文献の記載については、以下の規定に従うものとする。

① 文中での引用については、「（姓，年）」とすること。
② ファミリーネーム、姓のみ記載すること。
③ 文中には3名まで記載すること。
④ 複数の著者がいる場合には、2名または3名の場合は間に「・」を記載する。4名以上の場合には3名までを「・」で区切ったのち、「〜ら」を記載すること。
⑤ 一度に複数の文献を引用する場合には、「; 」を記載すること。

〈表記例〉
Das (1969)
(Kim, 2005)
Miyake, Friedman, Emerson ら (2000)
(Miyake, Friedman, Emerson ら, 2000)
(Anderson, 2001; Anderson, 2002; Miyake, Friedman, Emerson ら , 2000)
文部科学省（2010）
（内藤，2008）
田上・冨澤・北島ら（2012）
（田上・冨澤・北島ら，2012）
（平井，2001；平井，2002；田上・冨澤・北島ら，2012）

10. 文末の文献リストについては、以下の規定に従うものとする。

① 参考文献は載せず、引用文献のみ記載すること。
② 文献は著者のアルファベット順または本文での引用順に記載し、通し番号をふること。
③ 同一著者でかつ同一出版年のものがある場合は、(1990a)、(1990b)のようにアルファベットをつけて区別すること。
④ 文献リストの書式は、「姓名(出版年) タイトル. 雑誌名, 巻(号), ページ数. 」の順とすること。
⑤ 文献リストの姓名の表記については、フルネームを記載する形式（例John Maynard Smith／Changwan Han／Noriko Sasaki）を基本とする。また、ミドルネームは省略可とするが、省略したことを表す記号「. 」を記載すること（例 Edward J. Feil）。

⑥　フルネームが明らかでないなど、やむをえない場合には名を省略する形式（Bies RJ／Han CW／Sasaki N）も良しとする。ただし、文献欄にひとつでも省略形がある場合は、すべてを省略形に統一すること。
⑦　著者の数が7名以上の場合は、第6著者まで記載し、そのあとに「～ら」を記載すること。
⑧　編集者と著者が同じ場合は、姓名の後に「(編)」を記載する。編集者と著者が別の場合は、タイトルの後に「編集者の姓名(編)」を記載すること。
⑨　英語雑誌名はイタリック体とすること。
⑩　翻訳書の書式は、「原著者姓名(原書の出版年)　タイトル. 原書の出版社. 訳者姓名(訳)(訳書の出版年)　訳書のタイトル. 訳書の出版社. 」の順とすること。
⑪　インターネット上のWebサイトについては、「姓名(更新年)　Webサイトの題名. URL」の順とすること。
⑫　英語タイトルに副題がある場合は、「: 」を記載すること。
⑬　和文タイトルに副題がある場合は、「―（全角ダッシュ）」で囲むこと。

〈表記例〉

1) John Maynard Smith, Edward J. Feil & Noel H. Smith(2000)　Population structure and evolutionary dynamics of pathogenic bacteria. *BioEssays*, 22, 1115-1122.
2) Moonjung Kim, Heajin Kwon, Changwan Han, Noriko Sasaki & Yasuyoshi Sekita (2012)　A comparative study on factor analysis of the disabled employment between Japan and Korea. *Asian Journal of Human Services*, 3, 153-166.
3) 田上恭子・冨澤登志子・北島麻衣子・工藤うみ(2012)　グループワークを組み合わせた運動プログラムの心理的効果：糖尿病患者に対する効果的なプログラムの開発に向けて. *Asian Journal of Human Services*, 2, 67-80.
4) Bies RJ, Martin C & Brockner J(1993)　Just laid off, but still a good citizen? Only if the process is fair. *Employees Rights and Responsibilities Journal*, 6, 227-238.
5) 久保真人・田尾雅夫(1994a)　看護婦におけるバーンアウト―ストレスとバーンアウトとの関係―. 実験社会心理学研究, 34, 33-43.
6) Surowiec SM, Davies MG, Eberly SW, Rhodes JM, Illig KA, Shortell CK ら(2005)　Percutaneous angioplasty and stenting of the superficial femoral artery. *Journal of Vascular Surgery*, 41, 269-278.
7) 高藤昭(1994)　社会保障法の基本原理と構造. 法政大学出版局.
8) 内藤哲雄(2008)　PAC分析を効果的に利用するために. 内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一(編), PAC分析研究・実践集１. ナカニシヤ出版, 1-33.
9) 宮本美沙子・奈須正裕(編)(1995)　達成動機の理論と展開. 金子書房.
10) Deci EL(1975)　Intrinsic motivation. Plenum. 安藤延男・石田梅男(訳)(1980)　内発的動機づけ―実験社会心理学的アプローチ―. 誠信書房.
11) 文部科学省(2010)　特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1292032.htm

## Publication Ethics and Malpractice Statement

All parties are expected to follow these publication ethics. Any form of plagiarism or unethical behavior is unacceptable and will not be tolerated.

1. Responsibilities of authors

- **Originality and Plagiarism:** Authors should ensure that submitted works are entirely original, and will appropriately cite or quote the work and/or words of others. All forms of plagiarism including copying or paraphrasing substantial parts of another author's paper without proper citation or quotation is unacceptable.
- **Reporting standards:** Authors of reports of original research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work.
- **Data Access and Retention:** Authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review and should be able to provide public access to such data for a reasonable time after publication.
- **Multiple, Redundant or Concurrent Publication:** Authors should not submit the same paper to more than one journal concurrently. Neither should an author publish the same paper or a paper with essentially the same research in multiple journals or primary publications.
- **Authorship of the Paper:** Authors should ensure that all who have made significant contributions are listed as co-authors. Others who have participated or contributed should be acknowledged or listed as contributors. Author should ensure that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.
- **Fundamental errors in published works:** Authors who discover a significant error or inaccuracy in his/her own published work, is obligated to promptly notify the journal editor and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

2. Peer review and responsibilities of reviewers

- **Contribution to Editorial Decision:** Reviewers work with the editor to make editorial decisions and communicates with the author to help in improving the quality of the paper.
- **Promptness:** Any selected referee who knows that prompt review will be difficult or that he/she is unqualified should notify the editor and excuse himself/herself from the review process.
- **Standards of Objectivity:** Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.
- **Confidentiality:** Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. They must not be shown to or discussed with others except as authorized by the editor.
- **Disclosure and Conflicts of Interest:** Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author.

3. Responsibilities of editors

- **Publication decision:** The editor is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The decisions of the editor should be made based on the intellectual content and importance of the proposed work.
- **Fair play:** An Editor should evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors.
- **Confidentiality:** The editors and any editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate.
- **Disclosure and Conflicts of interest:** Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

# ORGANIZATION

## BOARD OF DIRECTORS

### HONORARY PRESIDENTS

Takahito TAKEUCHI
International University of Health and Welfare /
Japan Power Rehabilitation Society (Japan)

Youngjin YOON
Keimyung University (Korea)

### PRESIDENTS

Masahiro KOHZUKI
Tohoku University (Japan)

Sunwoo LEE
Inje University (Korea)

### HONORARY VICE-PRESIDENT

Yoshiki KATAOKA
Umenoki-Kai Social Welfare Corporation (Japan)

### EXECUTIVE VICE-PRESIDENT

Injae LEE
Hanshin Univerisity (Korea)

### DIRECTORS

Akira YAMANAKA
Nagoya City University

Atsushi TANAKA
University of the Ryukyus

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Keiko KITAGAWA
Seitoku University

Kyoko TAGAMI
Aichi Prefectural University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Megumi KODAIRA
International University of Health and Welfare

Nobuo MATSUI
Bunkyo Gakuin University

Noriyasu ONISHI
IZUMIKAI Medical Corporation /
Hot Spring Rehabilitation IMAIZUMI Hospital

Rie KATAOKA
General Incorporated Association Human Service Smile

Ryoji ARITSUKA
Nagomi Mental Clinic

Takashi FUKAMATSU
Fukamatsugumi Co.,Ltd.

Takashi OAKADA
Midorinooka Dental Clinic

Tetsuji KAMIYA
Tohoku University

Yukio HASHIMOTO
Umenoki-kai Social Welfare Corporation

Yasuyoshi SEKITA
Tohoku Fukushi University

Yuki TAKAHASHI
Baby Yoga Associates, Inc.

Yuko FUJIO
Juntendo University

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Giyong YANG
Pukyong National University

Guihee BANG
Korea Soongsil Cyber University

Honggi KIM
Woosong University

Hyeran KIM
Chungbuk Health & Science University

Jaeho SEO
Pukyong National University

Jaejong BYUN
Woosong University

Jaewon LEE
Pukyong National University

Jin KIM
Choonhae College of Health Sciences

Jin KIM
Dongduk Women's University

Junghee KIM
Jeju National University

Junghoon NAM
SUNGJAEWON Walfare Foundation

Sehyun NAM
Hanshin Univerisity

Seongwon YUN
Central Self-Sufficiency Foundation

Seongwook OA
Woosong University

Taekyun YOO
Soongsil University

Yongdeug KIM
Sung Kong Hoe University

Youngaa RYOO
National Assembly Research Service: NARS

*A-Z

# ORGANIZATION

## SECRETARIAT

### SECRETARY GENERAL / DIRECTOR

| | |
|---|---|
| Changwan HAN | University of the Ryukyus |

### SECRETARY VICE-GENERAL

| | |
|---|---|
| Yuki TAKAHASHI | Baby Yoga Associates, Inc. |

### SECRETARIAT STAFF

| | |
|---|---|
| Sunhee LEE | Minnesota, USA |
| Eunae LEE | Umenoki-kai Social welfare corporation |
| Chaewon LEE | Tohoku University |
| Hose ANN | Tohoku Fukushi University |
| Haruna TERUYA | University of the Ryukyus |
| Marcus Eije ZANTERE | University of Gothenburg |
| Ikuno MATSUDA | Soongsil University |
| Naoko FUJIWARA | University of the Ryukyus |

## PUBLISHING DEPARTMENT

### CHIEF

| | |
|---|---|
| Aiko KOHARA | University of the Ryukyus |
| Moonjung KIM | Korea Labor Force Development Institute |

### ASSISTANT MANEGER

| | |
|---|---|
| Natsuki YANO | Tohoku University / University of the Ryukyus |
| Mamiko OTA | Tohoku University / University of the Ryukyus |

### STAFF

| | |
|---|---|
| Fumiya HIRATA | University of the Ryukyus |
| Kako IGUCHI | University of the Ryukyus |

## OFFICE

### ADMINISTRARIVE ASSISTANT

| | |
|---|---|
| Sakurako YONEMIZU | University of the Ryukyus |

# Journal of Inclusive Education
## EDITORIAL BOARD


EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN University of the Ryukyus (Japan)

EXECTIVE EDITORS

Aiko KOHARA
University of the Ryukyus

Atsushi TANAKA
University of the Ryukyus

Chaeyoon CHO
Tohoku University

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Haejin KWON
University of Miyazaki

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Ikuno MATSUDA
Soongsil University

Kazuhito NOGUCHI
Tohoku University

Keita SUZUKI
Kochi University

Kenji WATANABE
Kio University

Kohei MORI
Mie University

Liting CHEN
Mejiro University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Mika KATAOKA
Kagoshima University

Minji KIM
National Center for Geriatrics and Gerontoligy

Nagako KASHIKI
Ehime University

Shogo HIRATA
Ibaraki Christian University

Takahito MASUDA
Hirosaki University

Takashi NAKAMURA
University of Teacher Education Fukuoka

Takeshi YASHIMA
Joetsu University of Education

Tomio HOSOBUCHI
Saitama University

Toru HOSOKAWA
Tohoku University

Toshihiko KIKUCHI
Mie University

Yoshifumi IKEDA
Joetsu University of Education

EDITORIAL STAFF
EDITORIAL ASSISTANTS

Mamiko OTA Tohoku University / University of the Ryukyus

Sakurako YONEMIZU University of the Ryukyus

as of April 1, 2018



Journal of Inclusive Education
VOL.5 August 2018


© 2018 Asian Society of Human Services


Presidents | Masahiro KOHZUKI & Sunwoo LEE

Publisher | Asian Society of Human Services
#216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, 903-0213, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Production | Asian Society of Human Services Press
#216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, 903-0213, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
VOL.5 August 2018

## *CONTENTS*

### ORIGINAL ARTICLES

Investigation of Japanese Elementary School Teachers' Practices and Attitudes Regarding Diversity Education

**Masaki FUKADA**, et al. 1

Consideration of Constructs for the Social Skill Training Program Development for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) Tendency ; Focus on the Analysis of the Practical Report

**Aiko KOHARA**, et al. 18

A Survey on Flexible Supports by Teachers of Special Needs Class in Public Elementary Schools

**Kenichi OHKUBO**, et al. 34

### SHORT PAPERS

The Verification of Reliability for Self-assessment(High School Student's Version) of Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C3) ; Analysis using Okinawa Prefectural High School Student's Data

**Haruna TERUYA**, et al. 53

The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institution ; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK

**Haejin KWON**, et al. 61

### ACTIVITY REPORT

The Study of Training for Children with Specific Difficulties in Learning English ; The Effective Spelling Training Considering Cognitive Functions

**Sayano KAMIOKA**, et al. 77

Published by
Asian Society of Human Services
Okinawa, Japan