

2. 通常の学級で配慮を必要とする子どもたちと配慮の実践に関する調査

(調査2)

(1) 目的

通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童について、児童の特性に応じた通常の学級で必要となる配慮、実施することが困難な配慮を検討し、通常学級における配慮の在り方について検討する。

(2) 方法

質問紙法により調査を行った。調査対象として、本研究の研究パートナー校及び研究協力校等の6校の小学校に勤務する通常学級の教員に調査を依頼し、48名の教員から回答を得た。質問紙は、以下の3種から構成した(資料3参照)。

① フェースシート

教師経験や学級内の児童数等教員の属性に関するもので、調査1と同様の質問項目・回答方法で回答を依頼した。

② 配慮を必要とする子どものチェックリスト

文部科学省の全国調査の際に使用したLD・ADHD・高機能自閉症等それぞれに対応したチェックリストであり、全国調査と同様の4件法もしくは3件法で回答を依頼した。

③ 配慮項目リスト

調査1の配慮項目と同じ68項目のリストである。ただし、全ての項目について、必要性(「とても必要」から「ほとんど必要ない」までの4件法)、実施状況(有無)、実施の容易度(「とても容易」から「とても難しい」までの4件法)について、回答するように依頼した点で調査1とは異なっていた。なお、②及び③は学級で気になる子ども全員について、対応づけて回答するように依頼した。

また、通常学級の担任が回答した配慮の必要性に関する妥当性を検討するために、③の配慮項目全てに対して、本プロジェクト研究の所内スタッフ6名が聞く・話す等の困難を示す児童に必要だと考える配慮項目を必要ない(0点)から必要である(3点)の4件法により評定した。

(3) 結果の概要

6校の小学校の48名の教員から、65名の児童について回答を得た。回答を得た学級の児童総数は1,268名である。

① 児童の内訳

回答を得た65名の児童の内、「配慮を必要とする子どものチェックリスト」(②)の結果から56名がLD・ADHD・高機能自閉症等の評価基準を満たす児童とみなされた。この56名の内6名は、LDのチェック事項で全ての事項が高い得点を示した。そのため、知的障害の可能性も疑われた。

回答を得た学級の児童の総数は1,268名であるため、ここで得られたLD・ADHD・高機能自閉症等の疑いのある児童50名は全体の3.9%となる。ただし、本調査では気になる児童についてのみチェックを依頼したものであり、全てを網羅しているとは限らない。学級内にここで取り上げられた児童以外にもLD・ADHD・高機能自閉症等の児童が在籍している可能性は残されている。

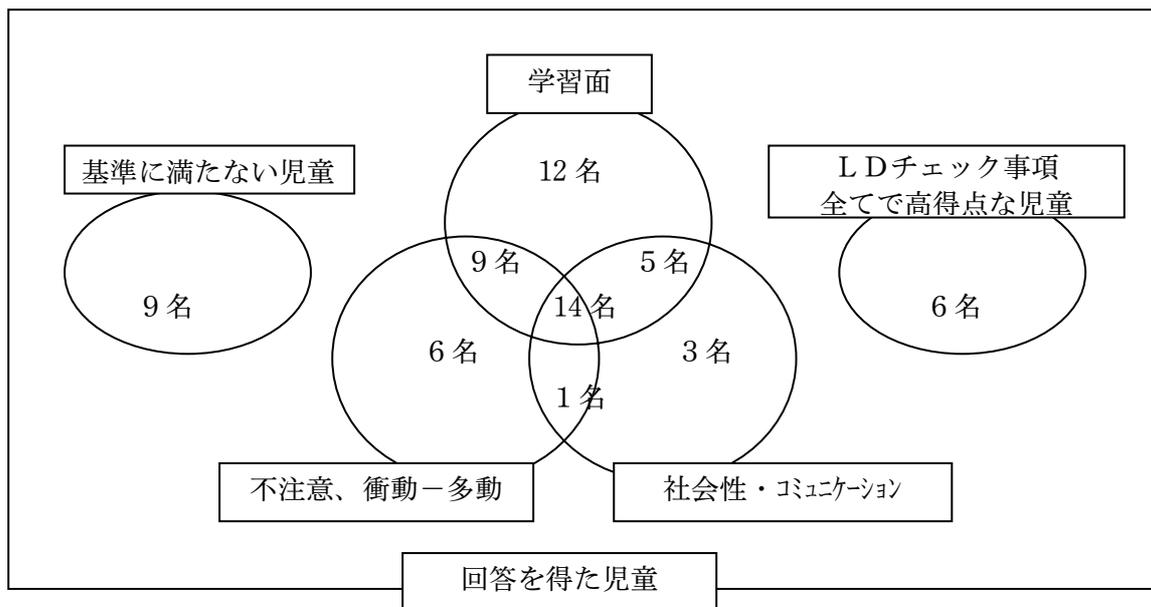


図1 児童の内訳

② 教員の属性

フェースシートから、回答した教員が担任をしている学年、教職年数について図2及び図3に示した。1年生の担任が最も多く10名であった最も少ないのは3年生と5年生の5名であった。また、教師経験年数は初任から最長で37年であった。

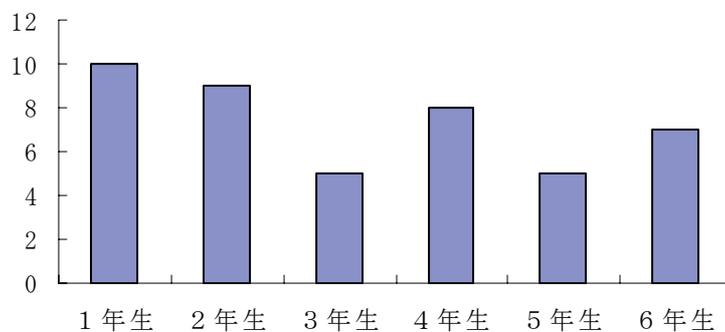


図2 担任学年

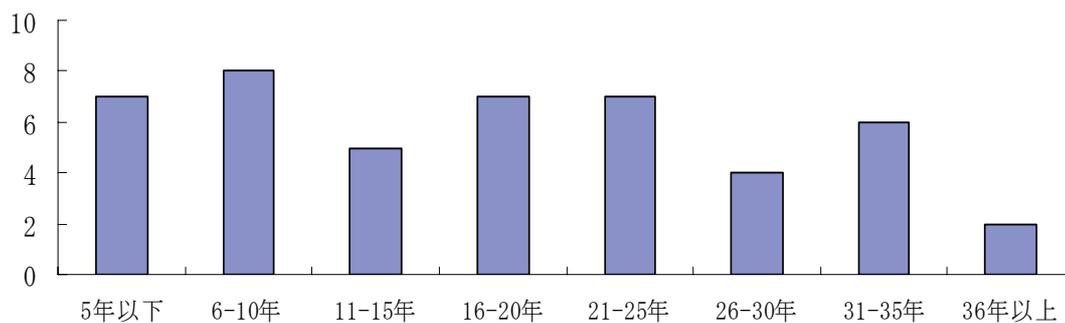


図3 教師経験年数

児童総数は前述したように1,268名で、1学級平均27.6名（標準偏差=5.7）であった。特殊教育担当の経験のある教師は6名で全体の13%、チームティーチングを活用している学級は21学級で全体の45.7%、特殊学級や通級指導教室からの支援がある学級は、24学級で全体の52.2%、チームティーチング及び特殊学級や通級指導教室からの支援がない学級は10学級21.7%であった。

図4に授業準備・教材研究にかけている時間を示した。4～5時間と8時間以上が多く、1時間以下は0であった。また、図5に授業準備・教材研究にかけている時間に関する意識を示した。

「そう思わない」と回答した教員が全体の50%を占めており、「あまりそう思わない」を合わせると全体の約90%を占めていた。ほとんどの教員は、授業準備・教材研究の時間が十分ではないと感じていることがわかる。

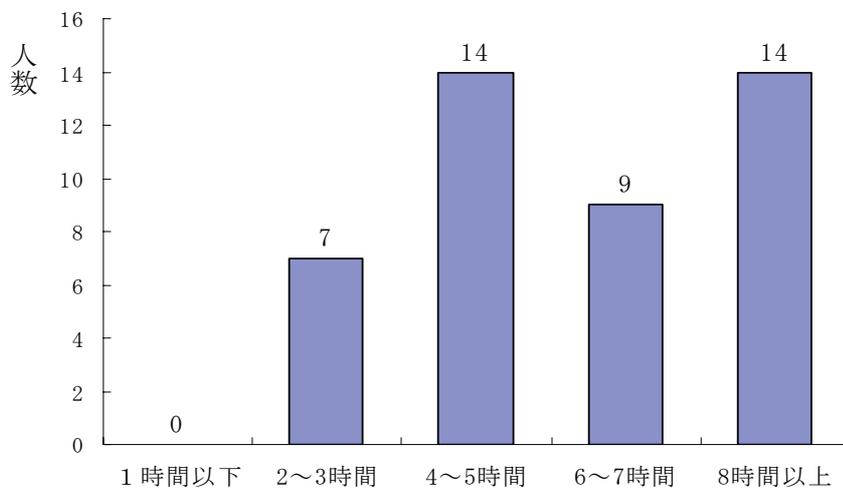


図4 授業準備・教材研究にかけている時間

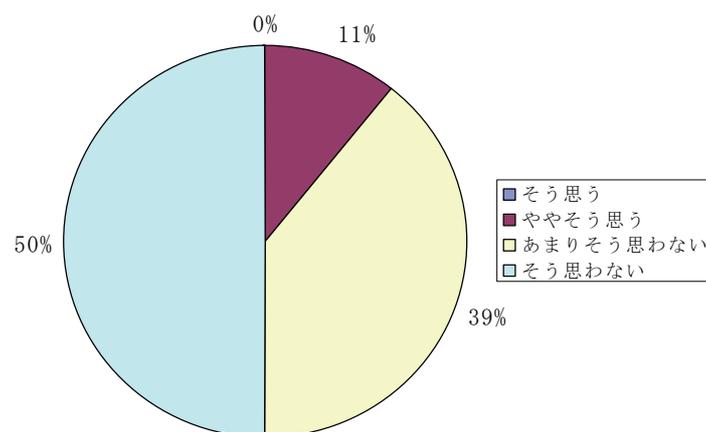


図5 授業準備・教材研究にかけている時間の意識

図6に教師間サポート（「仕事で落ち込んでいる時、慰めや励ましをしてくれる」、「忙しいときに仕事を分担する、負担を軽くするなど手伝ってくれる」などの配慮事項が含まれる）に関する意識を示した。教師間サポートについては、1点が「そう思う」であり4点が「そう思わない」と得点化されており、得点が低い方がサポートがあると感じていることを示している。結果は、最もサポートがあると感じている情緒的サポートについても平均3.4であり全体的に教師間のサポートがあるとはあまり感じていないことがわかる。

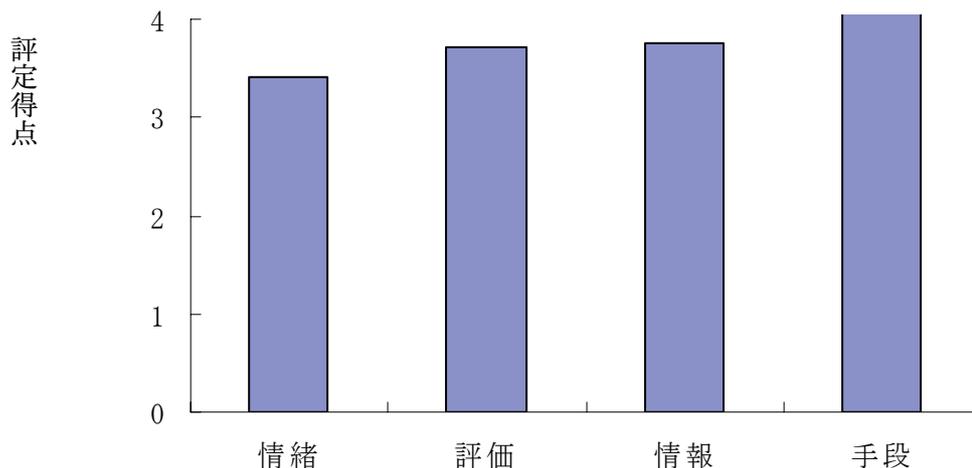


図6 教師間サポートに関する意識

③ 児童の特性と必要と考えられる配慮項目

「配慮を必要とする子どものチェックリスト」(②)で評価基準を満たした65名の児童の特性とその学級担任が必要とした配慮事項の結果と、研究者が一般的に必要と考えた配慮事項についての関係を調べた。

児童の特性と配慮項目の関係を表5に示した。表中の数値は、研究者が評定した結果の平均であり、得点が高い方が必要度の高いことを示している（評定は、0（必要ない）から3（必要である）の4段階評定で行った。）また、教員の回答において相関が示された事項には研究者の評定した数値の右側に「5%の有意水準で相関のあった項目」に*印、「1%の有意水準で相関のあった項目」に**印を付けて示した。研究者の評定（評定2以上）と教員の回答による相関有、もしくは研究者の評定（評定2未満）と教員の回答による相関無を一致した項目と見なし、両者の結果の一致率を算出した。その結果、一致率は72.5%であった。対象となった半数以上の児童に障害が重複して認められることが結果に影響していると思われるが、本結果は子どもの特性に応じた必要な配慮事項があることを示している。

表5-1 児童の特性と配慮項目の関係について（クラス全体に対する配慮事項）

領域	配慮項目	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	不注意	多動 -衝動	HFA/AS
クラス全体に対する配慮事項	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	2.3	2.3 **	2.2	2.2	2.2	2.2	2.8 **	3.0 *	3.0
	他の子どもたちにその子の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	2.2	2.2 *	2.0 *	2.0	2.0	2.0	2.3	2.8 *	2.8 **
	個別の指導の時間を設ける	2.0	2.0 **	2.0 **	2.0 **	2.0 **	2.0 **	1.7 **	2.0	2.0
	TTを活用した授業を計画する	2.3	2.3 **	2.3	2.3 **	2.3 **	2.3 **	1.8 **	2.7	2.5
	子どもが意欲的に取り組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する	1.8	1.7 *	2.3	2.3	2.2 **	2.2 **	2.0 **	2.2 **	2.2 **
	活動内容や課題の難易度を子どもに合わせて用意し、子どもが選択できるようにする	1.7	1.7 **	2.0	2.0 *	2.0 **	2.0 **	1.7 *	1.7	1.3
	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける	1.7	1.7	2.0	1.7	2.0	2.0	1.5 *	1.7	1.7
	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5 **	1.5	1.8	2.8	1.8
	子どもの特性を踏まえて役割を分担する	1.8	1.8 **	1.8	1.8	1.8	1.8	2.5	2.5 *	2.8 **
	話をするときには、指示代名詞を使わないで、具体的に、短く、はっきり、ゆっくり、繰り返し話す	2.8 **	1.5 **	0.5	0.5	0.5	0.5 *	1.3	1.0 *	1.8 **
名前を呼んだり、声かけをしたり、目を合わせたりして、注意を引きつける	2.3	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	2.8 *	1.8	1.3	

子どもが話そうとしていることを適切なことばで表現したり、補ったりする	0.5	**	3.0	**	0.2	0.2	0.0	0.7	*	0.5	*	1.0	1.7	*				
「いつ」「だれが」「どこで」「どうした」という疑問詞を提示し、それにあわせて話をさせる	0.2		2.5	**	0.2	0.5	0.2	*	0.8	**	0.7		1.2	1.0				
子どもの話をじっくりと話を聞き、子どもが話した内容についてそのポイントを整理して確認する	1.0		2.7	*	0.5	0.5	0.5		1.0		1.0	*	1.5	**	2.0	**		
事前に読むところを伝え、家で練習してもらう	0.3		0.3		3.0	*	0.3	**	0.2	**	0.5	*	0.7	*	0.7	0.8		
要点やキーになる言葉や読み間違い言葉などに印をつけて提示する	0.3		0.3		3.0	**	0.5		0.2	**	1.0	**	1.3		1.0	1.3		
提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する	0.8		0.8	*	2.3	**	2.3		1.2		1.2	*	1.8		1.8	1.0		
板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく	1.3		1.3		2.0		2.2		1.5		1.5		2.2		1.5	1.5		
何についての作文を書くか事前に予告しておく	0.5		0.5		0.5		2.7	*	0.5		0.8		0.3	**	0.5	*	2.2	*
作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	1.5		1.5		1.5		2.0	*	2.0	*	1.5	*	2.3		2.8		1.7	*
マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする	0.2		0.2		0.5		1.8	*	2.5	**	0.3	**	1.3		0.8	0.8		
形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	0.5	*	0.5	*	0.7		1.0		1.0		2.5		0.5		0.2	0.2		
授業で使うノート、教材、文房具など最低必要なものだけを机上に用意させる	0.5		0.5		0.5		0.5		0.5		0.5		2.8	**	2.7	**	1.0	
プリントや教材を整理するための箱やかごを用意する	0.7		0.7		0.7		0.7	*	0.7		0.7		3.0	*	2.3		1.2	

あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	2. 0 **	3. 0 **	2. 8 **
守るべきルールや約束	1. 5	1. 5	1. 5 *	1. 5	1. 5	1. 5	2. 3 *	2. 8 **	2. 5 **
束ごとのいくつかを子どもと相談して決める									
約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	1. 3	1. 3	1. 3	1. 3	1. 3	1. 3	2. 2 **	2. 8 **	2. 2
グループを編制する際には、メンバーに留意する	1. 7	1. 7 *	1. 7	1. 5	1. 5	1. 5 *	2. 0	3. 0	3. 0 **
問題行動への対処の仕方などを予め決めておき一貫した態度や行動をとる	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 0	1. 8 **	3. 0 **	2. 7 **
シールなどによるポイント性を取り入れる	1. 2	1. 2	1. 2	1. 3	1. 3	1. 2	1. 8 **	2. 3 *	2. 0
話の見通しを持たせるために、予め要点をあげる	1. 8 *	1. 0	0. 5 *	0. 5	0. 3 *	1. 7 **	1. 0 **	1. 0	1. 7

表5-2 児童の特性と配慮項目の関係について(特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項)

領域	配慮項目	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	不注意	多動 一衝動	HFA/AS
特定の子どもに対して特に意識して行う配慮事項	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する	2.7 **	1.2 **	1.3 *	1.2	0.7	1.8 *	1.7 *	1.3	1.2
	黒板に指示内容を書いたり、話に関係のある絵を用意したりする	3.0	0.8 **	1.5	1.3	0.8	1.3	1.8 **	1.5 **	2.3 **
	視覚的な手がかり、もしくは具体物を使って教える	2.3 *	1.8 **	1.8 **	1.8 **	1.8 **	2.8 **	1.5 **	1.8	2.8
	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする	0.3	2.8 **	0.3 *	0.5 **	0.2 **	0.5 **	1.0	1.0	1.2
	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する	0.5	2.2 **	1.0	0.5	0.3	1.0	1.0	1.2 *	1.3 **
	文章の大事なところや段落の関係について、絵、写真、図、文字、もしくは実際の動作を利用して、理解させる	1.3	1.0 **	2.8	1.0	1.0	1.8	1.0 *	1.0 **	1.8 **
	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える	0.3 *	0.3 **	2.7 **	0.3 **	0.2 **	0.2 **	0.8 **	1.3	0.3
	課題のどこから始めるのか、どこまで終わったのかを分かりやすくするために、付箋を付けたり、シールをはったりするなどの目印をつける	1.2	1.2	2.0	1.8 **	1.2 **	1.2 **	2.0	1.7	1.5
	漢字にふりがなをふる	0.3	0.3	2.8 **	0.5 **	0.2 **	0.3 **	0.8	0.8 *	0.7 **
	単語ごと(もしくは文節ごと)に横線を入れたり、分かち書きにしたりする	0.3 *	0.5	3.0 **	1.5 **	0.2 **	0.5 **	1.0	0.8	0.8
	教科書の字を拡大する	0.3	0.3	2.8	1.0	0.3 *	0.3	1.0	0.8	0.2
	テストの用紙を拡大したり、問題用紙に載せる問題数を少なくする	1.0	1.0	2.5	1.7	1.3 **	1.0 *	1.5	1.5	1.0

スリットをあけた厚紙をつかったり、定規・指をあてることで他の行を見えないようにして読んだり、書いたりさせる	0.3	0.3 *	2.8 **	2.5 *	0.3 *	0.3 *	1.5	0.8	0.3
ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する	0.3	0.3	2.0	3.0 *	0.8 *	0.8 *	1.0	1.0	0.5
問題や宿題の量を子どもに合わせて少なくする	1.3	1.7 **	2.0 **	2.2 **	1.7 **	1.7 **	2.0 *	2.0	1.5
書きやすいペンや鉛筆、消しやすい消しゴムを利用させる	0.2	0.2	0.3	3.0 **	1.0 **	0.7 *	1.0 *	1.0	1.0
テストの解答において許容度をひろげる(例：漢字のとめ、はねなど)	1.0 *	1.0 **	1.0 **	2.5 **	1.0 **	1.0 **	1.8 **	1.0	0.8
漢字の構成要素(へんやつくり)を色分けして示したり、部首の意味を教えたりする	0.3	0.3 *	1.5	2.8 **	0.3 **	0.3 **	1.0	0.8	0.5
写真など、作文を書くときの手がかりを用意する	0.3	0.3	0.5	2.5	0.3	1.3	1.0	1.3	1.7
メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。	1.5	1.0	1.0 *	1.0	0.3	0.5	2.5 **	1.2	0.7
指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う	1.7 *	0.8	1.0	0.8	0.7	0.8	2.8 *	1.8	1.0
教師のそばの座席にしたり、落ち着いた子どもの間にするなど座席の位置を工夫する	1.0	1.0	1.3	1.0	1.0	1.0 *	2.5 **	2.8 **	2.0
混乱を引き起こす原因やもの(大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など)を可能な限り取り除く	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	2.5 **	2.8 **	2.7 **
課題の手順、作業の終了、約束事、必要な物などについて、文字や絵などでリストを作成し、随時確認できたり、ふり返ったりできるようにする	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	2.3	2.3 *	2.8 **

混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）	0.5	0.5	0.5 *	0.5 *	0.5 *	0.5	0.8	2.2	2.8 **
注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	0.3	0.3 *	0.3	0.3	0.3	0.3	1.2	2.7 *	2.2 **
落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.8	2.8 **	2.8 **
予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する	0.5	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.8	0.8 *	3.0 **
道具を使うときは手を添えて使い方を教える	0.3 *	0.3 **	0.3 *	1.5 **	0.3 **	0.5 **	1.7 *	1.2	1.2
定規やコンパスは使いやすい大きさのもの、メモリの見やすいものを使用させる	0.5	0.5	0.5	1.7	1.0 *	1.8 *	1.3	1.0	0.7

*クラス全体に対する「配慮事項」及び「特定の子どもに対して、特に意識して行う配慮事項」の分類は調査1の結果を基に行った。

④ 必要と考えられる配慮項目とその実施状況

全ての児童65名について、「配慮事項のチェックリスト」(③)の配慮の必要性及び実施状況について検討した結果が表6である。当該児童にとって必要性があると回答された配慮項目の総数は、1,787件であり、そのうち実施していると回答された配慮項目の総数は1,406件あり、その平均は、22.1項目であった。一方当該児童にとって必要性はあるが実施していないと回答された配慮項目の総数は、381件あり、平均6.5項目であった。必要性は高いが実施していないと回答された配慮項目の割合は21.3%であり、約8割の配慮項目は必要があれば通常の学級の中で実施されていた。

表6 必要と考えられた配慮項目に関する実施状況

	平均	最大値	最小値
実施	22.1項目	57項目	25項目
未実施	6.5項目	1項目	0項目

図7に必要であると判断した教員の人数を横軸、実施している割合を縦軸とした分布図を示した。全体的な傾向として、必要であると判断した教員が多いほど実施している割合が高い傾向がみられた($r^2=0.65$)。ただし、同じくらいの数の教員が必要であると判断した項目において、実施している割合にばらつきが見られた。このばらつきの要因を探るために、必要であると判断した教員を10人毎に群化して、実施している割合が高い項目と低い項目を抽出し(平均値から1標準偏差を超える項目と未達の項目)、それぞれの事項について、関連する特性、授業の事前準備の有無、配慮の対象について検討した。実施の割合が高い配慮項目について、必要であると回答した教員の人数が10人以上の項目を10人ずつの群として表7に示した。また実施の割合が低い配慮項目について、同様の群に分け表4に示した。これらの選択した配慮項目は図7において、○で囲んだ項目である。

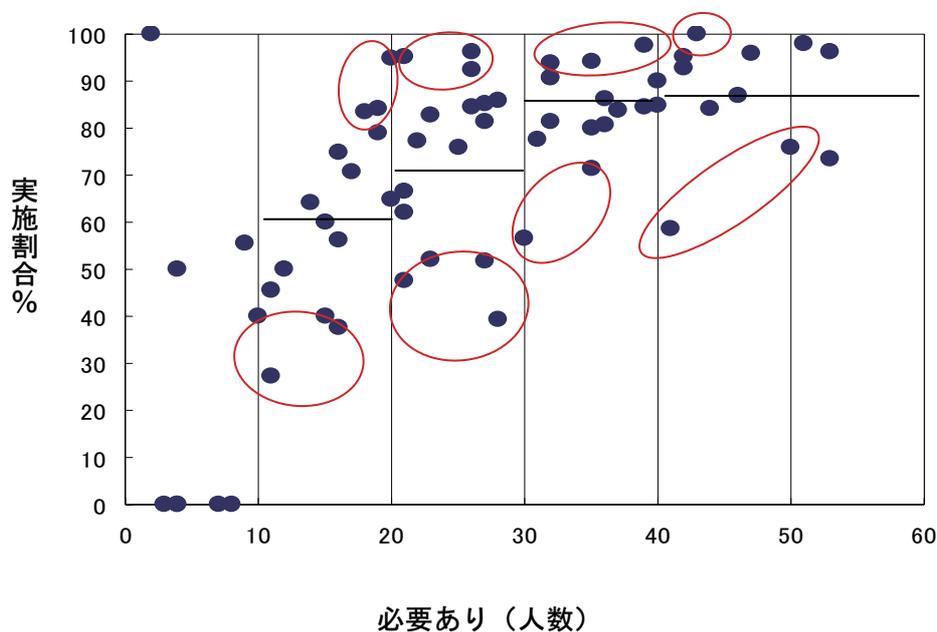


図7 必要ありと回答した人数と実施の割合に関する散布図

表7から、実施している割合が高い配慮項目においては、必要であると回答した教員が多い項目では、配慮の対象が全ての児童を対象としていたものであり、逆に必要であると回答した教員が少ない項目では個別の児童を対象とした配慮項目になる傾向があった。授業の事前準備は2つの配慮項目を除いて全てなしと判断されたものであった。また、関連する特性をみると学習面に比べ行動面に関する配慮項目が多く、行動面に対応している配慮事項が全10項目中7項目であるのに比べ、学習面に対応している配慮事項は4項目であった。実施している割合が低い配慮項目について、表8をみると配慮の対象は個別の児童を対象とするものが8項目、全体の児童を対象とするものが4項目であった。これは必要であると回答した教員の人数にあまり影響されておらず、全体として個別の児童を対象とした配慮項目が多いことを示している。同時に、授業における事前準備についても、事前準備が必要な配慮項目が7項目、事前準備が必要でない配慮項目が5項目であり、若干事前準備が必要な配慮項目が多かった。しかしながら、表7にみられたような必

要であると回答した教員が多い項目で、配慮の対象が全ての児童を対象とするものになる傾向はみられなかった。関連する特性としては、行動面に対応している配慮項目が5項目、学習面に対応している配慮事項が10項目であった。

表7 実施の割合が高い配慮項目

群	配慮項目	実施 (%)	必要	関連する特性	事前準備	配慮の対象
10人から19人	落ち着いて学習したり、混乱したときに落ち着ける空間を準備する	83.3	18.0	多動－衝動、自閉	なし	個別
	活動にメリハリをつけて（例えば、穏やかなものとアクティブなものを準備したり、途中で体を動かす活動を入れたり、休憩をいれたり、板書消しやプリント配りなどの役割を与えたり）授業を構成する	84.2	19.0	不注意、多動－衝動、自閉	あり	個別
20人から29人	注目を引くために起こしている大声を出す、席を離れるなど不適切な行動については反応しない	95.0	20.0	多動－衝動、自閉	なし	個別
	テストの時に、読むことが苦手な子どもに対して問題文を読み聞かせ内容を伝える	95.2	21.0	読む	なし	個別
	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	92.3	26.0	書く、計算する、不注意、多動－衝動	あり	全体
	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	96.2	26.0	推論する	なし	全体
30人から39人	提出期間・テスト時間を長くしたり、短くしたりして調節する	93.8	32.0	話す、読む	なし	全体
	指示や教示を行うときには近くで行い、必要があれば肩などに手を置いて行う	94.3	35.0	不注意	なし	個別
	あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める	97.4	39.0	不注意、多動－衝動、自閉	なし	全体
40人以上	約束ごとが守れたり、望ましい行動をとれたりしたときには、すぐにほめる	100.0	43.0	不注意、多動－衝動	なし	全体

以上の結果から、必要があり実施の割合が高い配慮項目の特徴は、全ての児童を対象とした配慮項目であって、同時に授業の事前準備が必要ないものが多いこと、学習面に比べ行動面に対応する配慮項目が多いことが示された。また、個別の児童を対象とした配慮項目は必要だと考える教員が少ない傾向があると考えられた。一方、実施の割合が低い配慮項目としては個別の児童を対象とした配慮項目であり、事前準備が必要な配慮項目であること、行動面に比べ学習面に対応する配慮項目が多いことが示された。

本結果から、配慮項目の実施を促す要因として、全ての児童を対象とした配慮項目であること、授業の事前準備の必要がないこと、行動面の課題に対するアプローチであることが示された。

表 8 実施割合が低い配慮項目

群	配慮項目	実施 (%)	必要	関連する特性	事前準備	配慮の対象
10人から19人	作業がしやすいように、大きめの机を用意したり、立って作業できる場所を設定したりする	40.0	10.0	—	なし	個別
	ノートのマス目の大きさや罫線の幅、プリントの文字などを拡大する	27.3	11.0	書く	あり	個別
	メモをとるようにさせ、メモをなくさないように置き場所をきめて確認する。	40.0	15.0	読む、不注意	なし	個別
	ポインタを利用して黒板に注意を向けやすいようにする	37.5	16.0	—	なし	全体
20人から29人	要点やキーになる言葉や読み間違い言葉などに印をつけて提示する	47.6	21.0	読む	あり	全体
	子どもが話しやすいように、いくつかの選択肢を示したり、実物や写真や絵などを用意する	52.2	23.0	話す	あり	個別
	写真など、作文を書くときの手がかりを用意する	51.9	27.0	書く	あり	個別
	事前に読むところを伝え、家で練習してもらう	39.3	28.0	読む	あり	全体
30人から39人	少人数の授業（ペアやグループ学習など）の時間を設ける	77.4	31.0	読む、計算する、推論する	なし	個別
	発表の時には、あらかじめ話すことを書いておいてから発表させるようにする	71.4	35.0	話す	なし	個別
40人以上	子どもが意欲的に取り組める教材（興味を引く教材、見やすい教材、図や絵などを取り入れた教材）を作成する	58.5	41.0	読む、書く、計算する、推論する、不注意、多動－衝動、自閉	あり	個別
	TTを活用した授業を計画する	73.6	53.0	読む、書く、計算する、推論する、不注意	あり	全体

⑤ 配慮の実施に関係する要因

配慮の実施しやすさとその要因を調べるため、教員の環境と配慮の実施状況・実施総数との関係を明らかにした。

教員の環境要因としては、「フェースシート」(①)から明らかになった教育経験・学級の在籍児童数・授業準備等の時間・教師間サポート等の結果を使用し「配慮事項のチェックリスト」(③)の配慮の必要性・実施状況・実施総数との相関関係を調べた。

その結果、学級の在籍児童数と負の相関があったのは、配慮事項の実施総数であった。これは学級の在籍児童が多いほど配慮の実施の総数が少ないという結果を示している。

授業準備時間と負の相関があったのは、配慮の必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数であった。これは、授業準備の時間が多い程、必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数が少なくなるという結果を示している。言い換えれば、必要性の高い配慮事項については授業準備の時間が多いほど実施されているといえる。

授業準備・教材研究の時間に関する教員の意識（時間をかけていると思うか思わないか）と相

関があったのは、必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数であった。これは、授業準備・教材研究の時間について、時間をかけていると思っている教員ほど、必要性が高いが実施していない配慮事項の項目数が少ないという結果を示し、上記に述べた実際の時間数との相関と同様の結果を得た。

教師間サポートと負の相関があったのは、必要性が高く実施している配慮事項の数と配慮事項の実施総数であった。これは、教師間のサポートが充実しているほど、必要性が高く実施している配慮事項の項目数と配慮事項の実施総数が多いという結果を示している。

本結果から、配慮の実施に関して学級の在籍児童数、授業の準備時間、教師間サポートと関係があるということが示された。学級の在籍児童数、授業の準備時間は地域の状況や学校全体の体制というようなハード面との関係が強いが、教師間サポートについては、ソフト面として対応することが可能なことである。校内支援体制を構築する際には、単に枠組み（システム）だけを作るのではなく教師間のサポート意識を高めるような工夫が望まれる。また、上述したように「事前準備」が必要な配慮項目の実施が難しいという結果は、授業準備の時間や授業準備・教材研究の時間に関する教員の意識と必要性が高いが実施していない配慮項目との相関と同様の結果を示しており、授業準備の困難さが影響している可能性があると考えられる。

表9 配慮の実施と関係があった教員の属性

	必要性高一実施	必要性高一未実施	実施総数
学級の在籍児童数	-0.22	0.19	-0.25*
授業準備時間（時間数）	-0.09	-0.32**	0.07
授業準備・教材研究の時間（意識）	-0.11	0.27*	-0.21
教師間サポート	-0.32**	0.09	-0.30*

* は5%、** は1%の有意水準

（4）調査2のまとめ

調査2の結果の概要は以下の通りである。

- ①担任が気になる児童についてチェックした結果、LD・ADHD・高機能自閉症等の疑いのある児童数は全児童の3.9%であった。
 - ②子どもの特性に応じた配慮項目があった。
 - ③配慮事項として実施されやすい項目は、「クラス全体に対する配慮項目」であり、かつ「事前準備」が必要とされないものであった。また行動面に対しての配慮項目の方が学習面に対しての配慮項目よりも実施されやすかった。
 - ④配慮の実施は、学級の在籍児童数、授業準備の時間、教師間サポートと関係があった。
- 授業準備の時間やと配慮の実施との関係は、④で示した「事前準備」が必要な配慮項目の実施が難しいという結果と同様のものであり、質の高い支援をするためには、授業の準備時間をどのように確保するのかということを検討する必要があるだろう。また、配慮の実施と教師間サポートに相関が見られることから、校内支援体制を構築する際には、単に枠組み（システム）だけを作るのではなく教師間のサポート意識を高める工夫が重要であると考えられる。

（佐藤克敏、小林倫代、玉木宗久、海津亜希子）