

特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査

The Results of a Survey on Primary School Teachers' Consciousness
to the Educational Reforms of Special Education

江田 裕介 小野 次朗 武田 鉄郎 山崎由可里
EDA Yusuke ONO Jiro TAKEDA Tetsuro YAMAZAKI Yukari
(和歌山大学教育学部特別支援教育学教室)

小学校教員を対象として特別支援教育に対する意識調査を行った。本調査は学校教育法改正前の2005～2006年に実施したもので、制度の過渡期における教育現場の反応を示すものである。その結果、特別支援教育の理念に対する教員の意識は肯定的なものであったが、実践的な取り組みには負担感や自信の不足が見られた。因子分析の結果、『指導実践への自信』『一般的賛同』『障害の専門知識』『不安と負担感』の4因子を抽出した。因子得点を算出し、過去に障害児教育の経験を有する通常の学級の教員（経験群）と経験のない教員（未経験群）及び特別支援学級教員（特学群）との間で平均を比較した。『一般的賛同』『不安と負担感』の因子では群間に明確な差を認めなかったが、『指導実践への自信』『障害の専門知識』では特学群が他の2群に対して有意に得点が高かった。経験群と未経験群ではどの因子でも得点の差がなく、過去の経験よりも現在の担当学級が意識に強く影響することが明らかになった。また調査地域における特別支援学校教諭免許状の取得率は、通常の学級の教員では5.4%、特別支援学級教員では25.4%であった。

キーワード：特別支援教育、意識調査、発達障害、因子分析

1. はじめに

2007年4月に改正学校教育法が施行され、特別支援教育が本格実施されるようになった。従来の盲・ろう・養護学校は特別支援学校の制度へと移行し、教員免許は特別支援学校教諭免許状に一本化された。小学校や中学校等においても特別支援教育を推進することが定められ、学校長が特別支援教育コーディネーターを指名して校務分掌に位置付けることや、校内委員会を設置して全校的な支援体制を確立すること、必要に応じて個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成すること等が求められるようになった。また障害のある児童の就学先の決定に際しては保護者の意見聴取が義務付けられた。

さらに「特殊教育」が「特別支援教育」へと移行する中で、教育的支援の対象となる児童生徒の範囲と障害が拡大された。1999年度において特殊教育の対象者は、盲・ろう・養護学校と小・中学校の特殊学級に在籍する児童生徒を合わせて学齢期児童の約1.1%（義務教育段階では約1.0%）に過ぎなかった。同時期アメリカの障害児教育の対象者は12.8%で、この比率の大きな違いはアメリカでは学習障害等の比較的に軽度な発達障害を支援の対象として明確に位置づけていたことによる（江田・篠原、2001）。その後、2002年に文部科

学省が実施した調査によって、学習や生活に特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6%程度の割合で通常の学級にも在籍している可能性が示された。2003年に『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』の中で、通常の学級に在籍するLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症等の児童生徒に対して適切な指導や支援を行うことの必要が示され、2004年には通級による指導の対象としてLD、ADHDが新たに加えられている。

多様な変化が学校に押し寄せ、日本の障害児教育は歴史的な転換期を迎えたと言える。教育現場で事態に直面している教員は、こうした教育制度の過渡期をどのように受けとめているであろうか。通常の学級の教員は、LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害が支援対象としてクローズアップされたことにより、それまで経験することが少なかった障害児教育の専門性を問われる状況となった。特別支援学級の教員は、自身が直接担当する児童生徒の指導だけでなく、全校的な支援体制の中で果たす役割の大きさが増している。特別支援教育への教員の意識を理解することは、今後の体制整備や教員研修の方向を探る上で重要であろう。また教員の意識の変化を検証することで、教育改革の状況を教員に与えた影響の観点から評価することができる。本研究は、2005年に実施した小学校教員に対する

意識調査の結果を通じて、学校教育法改正直前における教員の意識を明らかにするとともに、意識の構成要因を分析することを目的とする。

なお本稿では、「特別支援学校」「特別支援学級」等、現行法令上の表現を一貫して用いるが、調査の質問項目等を示すときは「盲・ろう・養護学校」「特殊学級」等、調査当時の表現をそのまま残した。

II. 方法

1. 調査の対象

A市の公立小学校に所属する全教員を対象にアンケートによる意識調査を実施した。A市教育委員会を通じて市内の全小学校（55校）へ調査協力を依頼し、各学校長を介して質問紙の配布・回収を行った。

2. 調査の時期：2005年12月～2006年1月

3. 調査内容

(1)プロフィール

①所属：担当学年・学級の種類、②年齢、③経験（教職勤務年数・障害児教育経験年数・特別支援学校（盲・ろう・養護学校）教員免許の取得状況）

(2)特別支援教育に対する質問項目

特別支援教育に対する意識を調査するため33の質問項目（表1）を設定した。各項目に対して「思う」「やや思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「思わない」の5件法による評定を求め、「思う」5点から「思わない」1点まで5段階の配点で回答を点数化する。表1中に▼印の付いた項目は、配点の逆転項目であり、「思う」1点から「思わない」5点まで逆順に点数化する。すべての項目は得点が高いほど問題に対してポジティブ（肯定的、積極的）な意識を表すと考え、得点が低いほどネガティブ（否

表1 特別支援教育への意識に関する質問項目

番号	質問内容
Q1	特別支援教育への取り組みは現在の重要な教育課題の一つである。
Q2	特別支援教育に関する研修があれば参加したい。
▼Q3	他にも多くの問題があり、なかなか特別支援教育まで手がまわらない。
Q4	現在の施設や教員体制でも特別支援教育に対応することは可能である。
Q5	ADHD（注意欠陥多動性障害）について、だいたい理解している。
Q6	LD（学習障害）について、だいたい理解している。
Q7	高機能自閉症について、だいたい理解している。
▼Q8	発達障害のある子どもの指導は、特殊学級の教員が中心に対応してほしい。
Q9	子どもの発達の障害について、もっと専門的に理解を深めたい。
▼Q10	発達障害のある子どもの指導は、本来の自分の専門性とは異なった役割である。
Q11	特別支援教育の理念や方針に共感することができる。
Q12	障害のある子どもと一緒に学ぶことで、健全な子どもにも良い影響がある。
▼Q13	教員の加配や予算措置がないと特別支援教育を進めることは難しい。
Q14	障害児にも、できるだけ健常児と同じ環境で学ぶ機会を与えたい。
▼Q15	教室には特別支援教育よりも先に解決しなければならない課題が多い。
▼Q16	障害のある子どもに個別に対応すると、他の子どもへの影響が心配である。
Q17	LD（学習障害）の子どもを指導する自信がある。
Q18	ADHD（注意欠陥多動性障害）の子どもを指導する自信がある。
Q19	高機能自閉症の子どもを指導する自信がある。
Q20	特殊学級の担当教員の仕事には、できるだけ協力したい。
▼Q21	発達障害のある子どもは、特殊学級や養護学校で学ぶ方が本人のためには良い。
▼Q22	特別支援教育が今後どのように展開されるのか不安を感じる。
Q23	特別支援教育への変化の中で、自分にも活躍できる役割がある。
▼Q24	特別支援教育の進展により、従来の教育の良い部分が損なわれる心配がある。
Q25	個別の指導計画を作成することができる。
Q26	発達障害のある子どもの指導には個別の指導計画の作成が必要である。
▼Q27	個別の指導計画の作成は負担が大きい。
Q28	特別支援教育コーディネーターの役割は重要である。
Q29	自分自身が特別支援教育コーディネーターを担当しても良い。
Q30	特別支援教育のためには、盲・ろう・養護学校との連携が大切である。
Q31	特別支援教育のためには、医療機関との連携が大切である。
▼Q32	軽度発達障害児の教育課題について保護者と教員の間に理解の差がある。
Q33	軽度発達障害児の保護者と信頼関係を作ることができる。

▼印は配点の逆転項目

定的、消極的)な意識を表すと考える。

4. 分析の手続き

- (1)回答教員のプロフィールを集約し、担当学年や学級種別の人数、年齢層の分布、教職勤務年数、障害児教育経験の有無、及び特別支援学校教員免許の保有率を明らかにする。
- (2)意識調査の33項目について、それぞれの平均得点及び標準偏差を算出し、得点の高い項目(ポジティブな反応)と低い項目(ネガティブな反応)の傾向を明らかにする。
- (3)因子分析を行い、特別支援教育に対する教員の意識を構成する因子を抽出する。
- (4)因子得点を算出し、通常の学級の教員と特別支援学級教員の因子得点の平均を比較する。
- (5)過去における障害児教育経験の有無により通常学級の教員を2つのグループに分け、因子得点の平均を比較する。

III. 結果

1. プロフィール

質問紙は市内の小学校全教員(1,062人)に配布し、762通を回収した。回収率は72%であった。回答のあった教員の所属する学級の種類や学年等を表2に示した。通常の学級の教員548人、特別支援学級の教員59名、特定の学級を担当しない専科教員46人、養護教諭24人、その他85人であった。

教員の年齢の中央値は49歳であり、レンジは23~60歳、50%レンジは43~52歳であった。教職勤務年数の中央値は26年間で、レンジは1~38年、50%レンジは19~30年であった。障害児教育の経験年数は、通常の

学級の教員中193人(35.0%)が経験を有しており、経験年数の中央値は2年で、レンジは1年未満~30年、50%レンジは1~4年であった。

また特別支援学級教員の障害児教育経験年数は、中央値が5年で、レンジは1年未満~22年、50%レンジは2~9年であった。(表3)

特別支援学校(盲・ろう・養護学校)教員免許状の所有者は、通常の学級の教員中28人で、取得率は5.1%であった。特別支援学級教員では15人が所有しており、取得率は25.4%であった。回答者全体では53人が免許状を有し、取得率は7.0%であった。(表4)

2. 意識調査の回答

特別支援教育に対する意識調査の33項目について平均得点及び標準偏差を表5に示した。平均得点の高い上位5項目を表6に、平均得点の低い下位5項目を表7に示した。

3. 因子分析

意識調査の33項目の得点結果をもとに、項目間の相互相関行列を作成し、主成分分析を行った。このとき質問項目に1つ以上の空欄や無効な記入がある回答94通を分析対象から除外した。固有値スクリープロットにおいて固有値が1以上となる座標で因子数を決定し、4つの因子を抽出した。次に主因子法による因子分析を行い、バリマックス回転を実施したところ表8に示すような因子行列を得た。下限値を0.3として因子負荷量が最も大きな因子を各項目の所属する因子とした。いずれの因子にも特徴的な負荷量を示さない5項目(Q4、Q13、Q14、Q22、Q32)は、抽出された4因子に所属しないものとして除外した。

4. 因子の命名

第1因子には、Q17、Q18、Q19、Q25、Q29、Q33の

表2 担当する学級の種類・学年等

所 属	人 数	内 訳
通常の学級	548	1年 93、2年 95、3年 92、4年 91、5年 93、6年 80
特別支援学級	59	知的 30、情緒 20、肢体、言語 4、障害種未記入 5
専 科	46	音楽 17、理科 11、家庭 3、図工 1、教科名未記入 14
養護教諭	24	
その他	85	補助(TT)、院内学級、管理職、少人数、学習支援、その他

表3 障害児教育の経験年数

	通常の学級の教員	特別支援学級教員
人 数	548	59
中央値(年)	2	5
レンジ(100%)	1未満~30	1未満~22
レンジ(50%)	1~4	2~9

表4 特別支援学校(盲・ろう・養護学校)教諭免許状の取得表

	全体(その他を含む)	通常の学級の教員	特別支援学級教員
人 数	762	548	59
免許所有者	53	28	15
取得率	7.0%	5.1%	25.4%

6項目が含まれている。Q17、Q18、Q19は、それぞれLD、ADHD、高機能自閉症の子どもを「指導する自信がある」と共通に答える項目である。また、Q25は「個別の指導計画を作成することができる」、Q29は「自分自身が特別支援教育コーディネーターを担当しても良い」、Q33は「軽度発達障害児の保護者と信頼関係を作ることができる」という内容であり、これらはどれも自分が発達障害児の指導に直接関わることへの自信の程度を表す項目といえる。そこで第I因子を『指導実践への自信』の因子とする。

第II因子には、Q1、Q2、Q9、Q11、Q12、Q20、Q26、Q28、Q30、Q31の10項目が含まれている。また表6で示した全体の平均得点が高い上位5項目は、すべてこの第II因子に含まれている。これらの項目に共通する点は、Q1「特別支援教育への取り組みは現在の重要な教育課題の一つである」や、Q11「特別支援教育の理念や方針に共感することができる」といった項目が示すように、特別支援教育の基本的な考え方に対する賛同を表現していることである。また個別の指導計画作成の必要性(Q26)や、コーディネーターの重要性(Q28)、さらに特別支援学校や医療機関との連携が大切であること(Q30、31)など、施策の基本方針に理解を示す項目が含まれている。一方、第I因子が特別支援教育に対する自己の直接参加を意識する項目群であることに対して、第II因子は一般的な理解を示す内容

である。また、Q20「特殊学級の担当教員の仕事にはできるだけ協力したい」という項目が示すように、参加への意識が間接的である。そこで第II因子を『一般的賛同』の因子とする。

第III因子は、Q5、Q6、Q7の3項目で構成される。いずれも因子負荷量が0.7~0.8と大きく、他の項目群から独立性の強い因子といえることができる。この3項目は、LDとADHD及び高機能自閉症の3種類の発達障害について「だいたい理解している」と共通に答えるものである。そこで第III因子を『障害の専門知識』の因子とする。

第IV因子には、Q3、Q8、Q10、Q15、Q16、Q21、Q23、Q24、Q27の9項目が含まれている。この内最も因子負荷量大きい項目は、Q15「教室には特別支援教育よりも先に解決しなければならない課題が多い」である。次いでQ24「特別支援教育の進展により、従来の教育の良い部分が損なわれる心配がある」の負荷が大きい。その他この因子に含まれる項目としては、Q10「発達障害のある子どもの指導は、本来の自分の専門性とは異なった役割である」、Q21「発達障害のある子どもは、特殊学級や養護学校で学ぶ方が本人のためには良い」、Q27「個別の指導計画の作成は負担が大きい」など、どれも否定的な見方や負担増加への心配を示す項目が集まっている。そこで第IV因子を『不安と負担感』の因子とする。

表5 意識調査の質問項目における回答の素点平均と標準偏差

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
M	4.76	4.34	2.54	1.97	3.41	3.37	3.25	2.96	4.32	3.74	3.82	4.27
SD	0.54	0.71	1.06	1.05	0.89	0.88	0.94	1.15	0.71	1.09	0.88	0.77
	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
M	1.46	3.91	2.59	3.09	2.35	2.24	2.20	4.56	2.64	2.01	3.42	3.46
SD	0.79	0.84	0.95	1.10	0.92	0.92	0.92	0.65	0.82	1.71	0.75	0.96
	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33			
M	2.75	4.43	1.80	4.53	2.43	4.35	4.56	1.91	3.50			
SD	1.09	0.68	0.87	0.71	1.09	0.76	0.59	0.75	0.83			

表6 平均得点の高い項目（肯定的・積極的な反応）上位5項目

番号	質問内容	平均得点
Q1	特別支援教育への取り組みは現在の重要な教育課題の一つである。	4.76
Q20	特殊学級の担当教員の仕事には、できるだけ協力したい。	4.56
Q31	特別支援教育のためには、医療機関との連携が大切である。	4.56
Q28	特別支援教育コーディネーターの役割は重要である。	4.53
Q26	発達障害のある子どもの指導には個別の指導計画の作成が必要である。	4.43

表7 平均得点の低い項目（否定的・消極的な反応）下位5項目

番号	質問内容	平均得点
Q13	教員の加配や予算措置がないと特別支援教育を進めることは難しい。	1.46
Q27	個別の指導計画の作成は負担が大きい。	1.80
Q32	軽度発達障害児の教育課題について保護者と教員の間に理解の差がある。	1.91
Q4	現在の施設や教員体制でも特別支援教育に対応することは可能である。	1.97
Q22	特別支援教育が今後どのように展開されるのか不安を感じる。	2.01

教員の意識におけるこれら4つの因子と所属項目を集約して表9に示した。

5. 担当学級の種類による因子得点比較

因子分析により抽出された4つの因子に基づき回答

者の因子得点を算出した。この内通常の学級の教員485人と特別支援学級教員51人について、それぞれのグループの平均を求め、t検定により平均の差を検定した(因子分析の経過で回答の一部を除外しているため表

表8 因子分析表(因子負荷量)

項目番号	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子
Q18	0.928	-0.006	0.165	0.087
Q17	0.918	-0.029	0.171	0.064
Q19	0.907	0.005	0.176	0.102
Q25	0.470	0.052	0.247	0.220
Q29	0.414	0.143	0.152	0.300
Q33	0.358	0.240	0.200	0.166
Q31	0.043	0.599	-0.034	-0.106
Q28	-0.071	0.524	0.002	-0.051
Q 2	0.005	0.523	0.187	0.150
Q30	0.042	0.522	-0.089	-0.150
Q20	0.047	0.491	0.021	0.142
Q26	0.014	0.474	0.080	-0.066
Q 1	-0.020	0.429	0.076	0.179
Q 9	0.020	0.419	0.195	0.143
Q11	0.088	0.338	0.024	0.257
Q12	0.108	0.317	-0.069	0.183
Q 6	0.282	0.072	0.875	0.049
Q 5	0.291	0.076	0.863	0.041
Q 7	0.304	0.085	0.750	0.022
Q15	0.070	0.052	0.028	0.572
Q24	0.015	0.197	0.042	0.481
Q 3	0.127	0.098	0.061	0.468
Q16	0.090	0.065	0.026	0.432
Q10	-0.010	0.212	0.043	0.418
Q 8	0.004	0.040	-0.023	0.394
Q21	0.022	0.020	0.015	0.394
Q27	0.199	-0.150	0.014	0.381
Q23	0.327	0.248	0.141	0.350
Q 4	0.152	-0.118	0.039	0.245
Q13	0.134	-0.273	-0.033	0.239
Q14	0.121	0.278	-0.007	0.081
Q22	0.059	-0.072	0.013	0.185
Q32	0.056	-0.271	-0.078	0.232
寄与率	10.83%	8.33%	7.34%	7.14%
累積寄与率	10.83%	19.16%	26.64%	33.64%

表9 教員の意識における4つの因子

因子名	第I因子 『指導実践への自信』
所属項目	Q17、Q18、Q19、Q25、Q29、Q33
因子名	第II因子 『一般的賛同』
所属項目	Q 1、Q 2、Q 9、Q11、Q12、Q20、Q26、Q28、Q30、Q31
因子名	第III因子 『障害の専門知識』
所属項目	Q5、Q6、Q7
因子名	第IV因子 『不安と負担感』
所属項目	Q3、Q8、Q10、Q15、Q16、Q21、Q23、Q24、Q27

2と教員人数が異なる)。その結果を表10に示した。

第I因子の因子得点は、特別支援学級教員の平均得点が通常の学級の教員に比して有意に高かった。すなわち『指導実践への自信』の因子については特別支援学級教員の方がより肯定的、積極的な意識を有していると言える。

第II因子において両グループの平均得点に有意な差は認められなかった。『一般的賛同』の因子については特別支援学級教員と通常の学級の教員との間に意識の差はないと言える。

第III因子の因子得点は、特別支援学級教員の平均得点が有意に高い。『障害への専門知識』の因子については特別支援学級教員の方がより肯定的な意識を有していると言える。

第IV因子においては、平均の差に有意傾向 ($0.05 < p < 0.10$) は見られたものの、5%水準での有意差は認められなかった。すなわち『不安と負担感』の因子については、やや特別支援学級教員の得点が高い傾向がうかがえるが、明確に意識の差があるとは言えない。

6. 障害児教育の経験の影響

通常の学級の教員で過去に障害児教育の担当経験がある教員(経験群)160人と、経験がない教員(未経験群)285人について、それぞれの平均を求め、t検定により平均の差を検定した。また特別支援学級の教員(特学群)の因子得点における平均を経験群及び未経験群と対比した。これらの結果を表11に示した。

第I因子の因子得点では、経験群と未経験群の間に

は得点の差は認められなかった。すなわち『指導実践への自信』の因子において過去の障害児教育経験は明確な影響を有していないと言える。しかし特学群の得点は経験群と未経験群のどちらに対しても有意に高い。第I因子に関する意識は、経験の有無よりも現在の担当学級の影響が大きいと言える。

第II因子では、いずれの群間にも有意な差は認められない。すなわち『一般的賛同』の因子については経験の有無と現在の担当学級はどちらも得点に影響していない。

第III因子では、経験群と未経験群の間に得点の差は認められない。第I因子と同じく過去の障害児教育の経験は『障害の専門知識』に関して明確な影響を有していない。しかし特学群の得点は経験群と未経験群の両群に対して高い。第III因子に関する意識も現在の担当学級の種類による影響がより大きいと言える。

第IV因子では、経験群と未経験群の間に得点の差は見られなかった。また未経験群と特学群との間にも明確な得点差は見られなかった(有意傾向が見られた)。しかし経験群の得点は、特学群と比べて有意に低かった。すなわち通常の学級の教員で過去に障害児教育の経験を有する教員は、『不安と負担感』の因子に関して、特別支援学級教員より否定的、消極的な意識を有する傾向がある。

表10 通常の学級の教員と特別支援学級教員の因子得点の比較

		通常の学級の教員 N=485	特別支援学級教員 N=51	t (df=534)	有意判定
第I因子	M	-0.034	0.607	4.616	**
	SD	0.942	0.969		
第II因子	M	-0.038	0.174	1.593	ns
	SD	0.906	0.910		
第III因子	M	-0.067	0.567	4.668	**
	SD	0.935	0.808		
第IV因子	M	-0.035	0.209	1.879	ns
	SD	0.891	0.780		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表11 過去の障害教育経験の有無による因子得点の比較

		A: 未経験(通常) N=285	B: 経験有(通常) N=160	C: 特別支援学級 N=51	有意判定
第I因子	M	-0.094	0.042	0.607	A=B ns
	SD	0.905	0.963	0.969	A<C** B<C**
第II因子	M	-0.071	0.069	0.174	A=B ns
	SD	0.947	0.769	0.910	A=C ns B=C ns
第III因子	M	-0.101	0.015	0.567	A=B ns
	SD	0.911	0.960	0.808	A<C** B<C**
第IV因子	M	-0.134	-0.096	0.209	A=B ns
	SD	0.830	0.999	0.780	A=C ns B<C**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

IV. 考察

1. 特別支援学校（養護学校）教諭免許状の取得状況

本調査において回答者の教職経験年数の中央値は26年、年齢の中央値は49歳であった。A市内小学校教員の年齢層が高い方へ偏っている現状が反映されている。プロフィールの集約から通常の学級の教員中35%の障害児教育経験者がいることが明らかになった。ただし経験年数の中央値は2年と短く、指導の専門性を高めるために十分な期間と言えない。

通常の学級の教員における特別支援学校（盲・ろう・養護学校）教諭免許状の取得率は5.4%であった。文部科学省（2007）は、『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』の中で、特別支援学校教諭免許状の在り方として、「特別支援学校の教員が有するものとしつつ、小・中学校における特殊学級や通級による指導を担当する教員や、LD・ADHD・高機能自閉症等の幼児児童生徒に対する特別な指導を担当する教員の専門性向上にも資するものとして位置付けることが適当である」としている。和歌山大学教育学部では、学校教育教員養成課程の卒業生（2008年入学者まで定員100名）のうち、特別支援学校教諭免許状の取得者は、2006～2008各年度40%以上で近年高率に推移している。将来的には小学校や中学校教員の免許取得率も向上すると予測される。しかし現状では、教職年数の長い現職教員の専門性向上が重要な課題の一つであろう。本調査では特別支援学級教員の取得率は25.4%であった。文部科学省の調査によれば、平成18年度の全国小学校特殊学級における取得率は32.7%であり、さらなる改善が望まれる。

2. 特別支援教育に対する意識調査

意識調査の中で全体の得点が高かった項目は、特別支援教育の概念や基本的な施策に関するものが多かった。得点の上位5項目は、因子分析の結果、すべて第II因子『一般的賛同』に含まれていたことから分かるように、問題に取り組む当事者としての意識というより概念的な理解を示すものと言えよう。

「発達障害のある子どもの指導には個別の指導計画の作成が必要である」という項目の平均得点が4.43と高い。一方、「個別の指導計画の作成は負担が大きい」は1.80と低く、否定的な意識が見られた。同様に「特別支援教育コーディネーターの役割は重要である（4.53）」としながら、「自分自身が特別支援教育コーディネーターを担当しても良い」は2.53にとどまり、必要性の理解はあっても取り組みの意識には負担感や自信の不足がうかがえる。ADHD、LD、高機能自閉症の子どもを「指導する自信がある」する項目は、どれも2.35、2.24、2.20と得点が低い。ただし、「子どもの発達の障害について、もっと専門的に理解を深めたい」は4.32と高く、また「特別支援教育に関する研修があれば参加したい」も4.34と高得点で、状況改善への意欲は見られる。得点の低い項目は、現状の人的配置や施設設備のまま支援を拡大することの問題や、保護者

との関係作りに苦慮していること、先行きの見通しが不透明であることなど、困難感や不安感を表すものが中心であった。

3. 因子得点の分析

因子得点の比較では、通常の学級の教員中過去に障害児教育経験のある教員と、経験のない教員の間で、どの因子においても差を生じなかった。事前の予測として、第I因子『指導実践への自信』や、第III因子『障害の専門知識』は、当然ながら経験のある教員の方が自信を持ち、肯定的な意識を有するものと思われた。しかし、そのような結果にならなかった理由として次のようなことが考えられる。①経験年数の中央値が2年と短く、知識技能の専門性に関して自信を深めるまでに至っていないこと、②教育的な支援の対象となる児童の障害が拡大し、LD、ADHD、高機能自閉症等、従来は意識したことがない障害が含まれるようになったこと等である。通常学級では特にこうした発達障害児が指導の中心となることから、過去に経験がある教員も指導実践や専門知識に自信が持てず、消極的な反応を示したと考えられる。教員の意識向上のためには、通常の学級の教員に向けて専門研修を充実することが課題といえる。

特別支援学級教員は、『指導実践への自信』『障害の専門知識』の両因子において通常の学級の教員より肯定的、積極的な意識を示した。障害児教育の経験の有無よりも、現在の担当学級の種類が意識に強く影響していることが分かる。特別支援教育が本格実施される以前から、コーディネーターの指名など支援体制の担い手として特別支援学級教員への期待が大きくなり、役割が集中した。専門的な研修の機会も特別支援学級教員を中心に多く設けられるようになったが、まだ通常の学級の教員を対象としたものは少なかった。そのため当事者としての問題理解や取り組みの意識に差を生じたことが予測される。

『一般的賛同』の因子では、どのグループの間でも意識の差は見られなかった。特別支援教育の概念や施策の方向性といった基本的事項は、この時期すでに広く受けとめられており、経験や所属による差を生じにくかったといえる。基本理念が広く賛同を得ていたことは、表6に示した全体の得点上位項目が、どれも平均4.5前後の高得点であったことから分かる。この結果は、今後の教員研修を、特別支援教育に関する総論的説明や病理概念の解説から、より具体的、実践的な内容へと進めていく必要性を示唆している。

『不安と負担感』の因子では、障害児教育経験を有する通常の学級の教員に、特別支援学級教員と比してネガティブな反応が見られた。未経験の教員ではむしろ差が明確にならなかったことから、経験のあることが逆に否定的な意識につながったと考えられ、解釈に慎重を要する点である。理由としては、①過去に特殊学級や養護学校で指導を経験しているだけに、条件の異なる通常学級で障害児を支援することに戸惑いや困難を感じている、②経験者として今後の対応の中心に

なることを周囲から期待され負担を感じている、③通常の学級より条件の整った場所で教育する方が障害児に適していると考える傾向があるなど、いくつかを想定できる。しかし本研究の結果からは明らかでない。また表10で示したように、全体的に平均値を見ると、第Ⅳ因子における通常の学級の教員と特別支援学級教員の意識の差は明確でなく、『不安と負担感』は特別支援学級教員にも共通した傾向があるといえる。調査の時期が制度改正の直前であったことや、この時期、従来の特殊学級の位置づけが「学級」から「教室」に変更され、人的配置の削減など負担増加が懸念されていた(越野・青木、2004)ことも関係しているであろう。

本調査は改正学校教育法が施行され特別支援教育へと本格移行する前の2005～2006年に実施したものである。現在、教育現場では改革が進み、教員研修の機会が拡大され、校内支援体制の整備や地域連携が積極的に進められている。一方、教育上困難をともなう現実的な課題が改めて認識され始めた面もあろう。調査から4年を経過していることから、近く再調査を行うことで、これまでの教員研修等の効果を評価するとともに、障害児教育の歴史的移行期における教員意識の変化を明らかにしたいと考える。

参考・引用文献

江田裕介・篠原明(2001) アメリカ合衆国におけるIEP(個別教育計画)をめぐる施策の動向—1997年

IDEA改訂とアカウンタビリティ・モデル— 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.11, 111-119.

越野和之・青木道忠(2004) 特別支援教育で学校はどうなる。クリエイツかもがわ。

文部科学省(2004) 小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。

文部科学省(2005) 発達障害のある児童生徒等への支援について(通知) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。

文部科学省(2006) 通級による指導の対象とすることが適当な自閉症者、情緒障害者、学習障害者又は注意欠陥多動性障害者に該当する児童生徒について(通知) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。

文部科学省(2007) 特別支援教育の推進について(通知) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。

文部科学省(2009) 平成20年度特別支援教育体制整備等状況調査結果について。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課。

文部科学省(2009) 特別支援教育、特殊教育教諭免許状の保有状況。文部科学省ホームページ。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013/027.htm

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)。

中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)。