

特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査

渡邊 健治, 大久保 賢一, 岡本 啓子, 古川 恵美

畿央大学教育学部現代教育学科 (〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2)

The survey on efforts in elementary schools to students requiring specialized accommodation

Kenji WATANABE, Kenichi OHKUBO, Keiko OKAMOTO, Emi FURUKAWA

Department of Modern Education, Faculty of Education, Kio University

(4-2-2 Umami-naka, Koryo, Kita-Katsuragi-gun, Nara 635-0832, Japan)

要約 本研究は、全国の公立小学校において、特別な配慮が必要な児童、特に発達障害の特性により支援の必要な児童にどのような配慮がなされ、また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た。その結果、配慮への取り組みでは、項目によってばらつきはあったものの、ほぼ3割から7割の範囲で実施されていることが明らかになった。配慮の特徴としては、学級担任は当該児童に対する個別的な対応よりも、学級全体に対する必要な配慮事項を優先して促す傾向のあることが明らかになった。教員の経験年数等による配慮の違いでは、比較的経験年数の短い教員は、より多くの配慮を行っていること、通級指導教室、特別支援学級等の担当経験者は、当該児童を対象に個別的な対応を行う傾向のあることが明らかになった。今後の課題は、学級全体に対する配慮と個別的な配慮の実施に関わる両者の関連性と課題を明らかにしていくことであると考えられる。

キーワード：特別な配慮、合理的配慮、特別支援教育、個別指導

Abstract The purpose of this study was to aim clarifying the fact what kind of consideration is accomplished and problem has to be solved toward children who require specialized accommodation, especially for children who need support by developmentally disabled characteristic at public elementary schools of the whole country.

As a result, an effort to consideration was revealed that conducted about in the range between 30% and 70% although varied by an item.

For a characteristic of the consideration, it became clear that the teacher in charge tends to prompt taking priority to a necessary consideration of matter toward the whole class rather than correspond to these individuals.

In difference in consideration by the years of experience of the teacher, it became clear that relatively an inexperienced teacher takes more consideration when an experienced teacher who was in charge of a resource rooms or a class of schools for special needs education tended to instruct individually for the children concerned.

Revealing issues and relevance of both engaging to enforcement of the consideration for the whole class and individual are thought as the future problems.

Keywords : specialized accommodation , reasonable accommodation, special needs education, individualized instruction

I はじめに

2006年12月、国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、この条約の批准のために国内法の整備が進められた。2011年8月5日には「障害者基本法」が改正・公布され、2012年には総合福祉支援法が、2013年6月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定され、この法律は2016年4月に施行されることになっている。これらの過程で、関心をもたれるようになったのは、「合理的配慮」である。「障害者の権利に関する条約」では、第24条（教育）において、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するインクルーシブ教育システム（inclusive education system）等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮（reasonable accommodation）が提供されること」とされた。「障害者の権利に関する条約」において「合理的配慮」が盛り込まれたことにより、「障害者基本法」、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」にも「合理的配慮」が条文化され、各教育機関においても差別解消に関しての取り組みが求められている。特別支援教育においても「合理的配慮」への取り組みが焦眉の課題となっている。

特別支援教育の推進については2012年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会で「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」が公表され、現在、この報告に基づいて特別支援教育が進められている。この報告では「合理的配慮」について、「一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、『合理的配慮』の観点を踏まえ、『合理的配慮』について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい」としている。そして、「合理的配慮」の観点について整理するとともに、障害種別の「合理的配慮」の代表的なものと考えられるものを例示している。ただし、これまでに合理的配慮に関する研究や実践の積み重ねがなく、文部科学省は国立特別支援教育総合研究所に委託し、2014年7月より「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」の中で合理的配慮実践事例データベースを開設して理解を深めようとしている。

それでは、「合理的配慮」の取り組みが法的義務として実施されようとしているこの時期にあって、「合理的配慮」あるいはそれに類する研究はどのように行

われているだろうか。2014年に行われた藤本らによる「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」では、現在の学校教育活動において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる場面をとらえ、そこから、これからのインクルーシブ教育システムの構築に必要な配慮や指導法を導き出すことを目的とする研究として実施された（藤本, 2014）。しかし藤本（2014）の研究は、各種障害のある9事例を対象とした研究であり、そのうち発達障害については3事例があげられたのみであった。個々の事例について具体的な配慮事項や特徴が示されているが、事例が少ないため、その事例にのみ必要な配慮事項なのかある程度の共通性が含まれているのかは明らかにされていない。柳川・大谷は一つの公立中学校の教師に対して「気になる生徒」の実態調査を行った（柳川・大谷, 2015）。教師全員が中学校現場で配慮や指導が必要であると感じる生徒の特徴についての具体像を自由記述したものを分類して、規則不適合、不適切行動、多動、感情不制御、友人関係不適合、消極、孤立、学習面での心配、基本的な生活習慣、に分け、さらにこの分類に基づき、気になる生徒の人数と生徒の特徴についての実態調査を行った。その結果、学習面で心配な生徒の人数が多く、教師が挙げた気になる生徒の半分以上を占め、また、学年別の特徴として「不適切行動生徒」の割合が、中学2年生で最も高く出たことを明らかにしている。この研究は中学校を対象にしてはいるものの、対象が1校のみであり、学校のおかれた条件によって配慮事項の捉え方や理解も異なるので、複数の学校を対象に調査を実施して「実態把握」の精度を上げる必要がある。菊池・白濱により、2014年1～2月に「熊本市内公立小学校通常学級における特別支援教育の実態調査」が行われた（菊池・白濱, 2014）。調査は熊本市の全小学校94校1358名の担任教師全てを対象に行われた。調査内容は①担任のプロフィール、②要支援児（担任が支援を必要と判断した児童）について、③要支援児への個別の支援の内容（人的資源、板書・指示の工夫、教材や課題の工夫、環境調整など）、④学級全体に対する働きかけ、⑤学級支援員との連携について、であった。その結果、今後の課題として、一点目は、クラスワイド（学級全体）の支援の方法、特に授業のユニバーサルデザイン化を推し進めていくこと、二点目は、要支援児に対する学習面への個別の支援をより進めていくこと、三点目は、学級支援員との連携の強化があげられている。

以上、先行研究を見てきたが、「合理的配慮」が教育課題となってから、まだ数年しか経過しておらず、

小中学校における「合理的配慮」への取り組みも始められたばかりで、研究も極めて少数である。事例研究や地域に限定した研究はあるものの、小学校に関する全国調査は行われておらず、検討課題となっているといえよう。従って、「合理的配慮」に関していまだ情報が十分でない状況において、「合理的配慮」への取り組みを進めていくためには、「合理的配慮」あるいは、特別な配慮の必要な児童について、現在、全国の小学校においてどのような取り組みがなされているか明らかにする必要があるだろう。それゆえ、本研究では、全国の公立小学校において、特別な配慮の必要な児童、特に発達障害の特性により支援の必要な児童にどのような配慮がなされ、また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た。

II 方法

1. 調査期間

2015年1月から2月に郵送で公立小学校（サンプリングについては後述する）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。

2. 手続き

全国46都道府県における人口5万～10万の307の自治体を選択し、各自治体の中で在籍児童数の多い上位3校を選択し、合計921の公立小学校に調査を依頼した。人口5万～10万の自治体を選択したのはその層の自治体の数が多く、市と町と村が混在しないため、行政の規模や財政面に関する状況がある程度画一化されたサンプリングになると考えられたからであった。書面において各校の校長宛に原則的に3名の回答を依頼し（本研究では通常学級における実態を明らかにすることを目的とするため、管理職、特別支援学級担当、通級指導教室担当は対象に含めないよう依頼した）、結果として合計2763名の通常学級担任と専科担当教員に対して回答を依頼することになった。回収率は28.5%であった。

3. 対象

質問紙を回収することができた787名の教師の回答を分析の対象とした。対象者の内訳は、1年生の担任が44.1%、2年生の担任が39.1%、3年生の担任が9.4%、4年生の担任が0.9%、5年生の担任が0.4%、6年生の担任が0.5%、専科担当が1.8%、無記入が3.8%であった。対象者の教師経験は平均20.05（標準偏差11.3）年であり、8.9%の者に通級指導教室を担当した経験が、

24.3%の者に特別支援学級を担当した経験が、また6.1%の者に特別支援学校に勤務した経験があった。現在、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6.0%おり、過去に指名された経験のある者が8.3%いた。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36.2%、中学校教諭免許状を保有する者が57.3%、高等学校教諭免許状を保有する者が43.8%、特別支援学校教諭免許状を保有する者が11.8%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、視覚障害領域で取得した者は11.8%、聴覚障害は15.0%、知的障害は67.7%、肢体不自由は39.8%、病弱は31.1%であった。

4. 調査内容

「I 学校・学級の状況について」、「II 児童の状況について」、「III 学校・学級における配慮について」、「IV 学習における配慮について」、「V 行動面に関する配慮について」の5つの領域に関して、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。また、各領域における設問や選択肢は、合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ（2012）が示した基礎的環境整備の観点、及び合理的配慮の観点（「1. 教育内容・方法」、「2. 支援体制」、「3. 施設・設備」）を参考に作成した。

5. 結果の算出と分析方法

教師や児童の属性による配慮の実施傾向を分析するため、教師の教師経験年数（1～15年、16～30年、31年～45年の3群を設定）、通級指導教室担当経験の有無、特別支援学級担当経験の有無、特別支援学校勤務経験の有無、特別支援教育コーディネーター担当経験の有無（質問紙においては、「現在担当している」、「過去に担当していたことがある」、「経験がない」という3つの選択肢を設定していたが、担当が現在か過去かという差異は重要でないと判断したため、分析においては「経験あり」と「経験なし」の2群にまとめて分析を行った）、3年以内の特別支援教育に関する研修の受講経験の有無、障害のある児童に対する指導経験の有無（この分析においては、本調査内容と関連性の高い知的障害と発達障害に関わる内容に限定して分析を行った）、保有する教員免許状の種類、学級の在籍児童数、児童が必要とする支援（学習面のみ、行動面のみ、それら両面）、医学的診断の有無、通級指導教室の利用の有無によって群を設け、 χ^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、さらに残差分析を行い、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. 集計結果の概要

(1) 学校・学級の状況について

以下、学校・学級の状況について得られた結果をTable 1に示す。なお、「対象」において示した、調査対象となった教師に関するプロフィール情報はここでは割愛する。

学校の支援体制については、ほぼ全ての質問項目について過半数の学校が取り組んでいると回答していたが、特別支援学校に対する援助要請については、行っていると回答された割合が39.5%であった。また、特別支援教育に関する研修計画の作成と巡回相談の活用については、行っていると回答したのは6割程度（それぞれ60.1%、66.7%）であった。

「障害のある児童」に対する指導経験については、注意欠陥多動性障害（ADHD）が62.8%と最も多く、次いで他の発達障害や知的障害が3割から4割程度と多かった。視覚障害、聴覚障害、病弱は1割に満たなかった。「その他」の例としては「場面緘黙」などがあった。

3年以内の特別支援教育に関する研修経験については、72.8%が「受けた」と回答していたが25.7%が「受けていない」と回答した。担任する学級の在籍児童数は、20～29名が51.0%、30～39名が40.0%であり、こ

Table 1 学校・学級の状況

学校の支援体制	特別支援教育コーディネーターや校内支援委員会が、特別な支援が必要な児童の実態把握を行い、情報を集約している。	95.6%
	特別な支援を必要とする児童の実態やニーズについて全教職員へ周知している。	88.7%
	個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成している。	86.8%
	校内の特別支援教育に関する研修計画が作成されている。	60.1%
	巡回相談を活用している。	66.7%
指導経験	特別支援学校に対して助言・援助を要請している。	39.5%
	「特別支援教育支援員」（あるいは、それに類する人員）が配置されている。	74.5%
	視覚障害	5.2%
	聴覚障害	9.3%
	知的障害	47.4%
	肢体不自由	16.5%
	病弱	7.4%
	言語障害	13.0%
	情緒障害	35.6%
	自閉症	42.4%
	学習障害（LD）	42.1%
	注意欠陥多動性障害（ADHD）	62.8%
	高機能自閉症	33.9%
アスペルガー症候群	41.9%	
その他	3.2%	
3年以内の特別支援教育に関する研修	受けた	72.8%
	受けていない	25.7%
	無記入	1.5%
在籍児童数	9名以下	4.7%
	10～19名	2.4%
	20～29名	51.0%
	30～39名	40.0%
	無記入	1.9%

の2つのカテゴリーで9割以上を占めた。

(2) 児童の状況について

児童の状況について得られた結果をTable 2に示す。当該児童が必要としている支援や配慮については、過半数である55.7%が「学習面と行動面の両方」であり、「学習面」のみと「行動面」のみはそれぞれ17.0%、21.3%であった。「その他」の例としては「生活面」、「保護者に対する支援」などがあった。また、37.5%の当該児童は医学的診断を受けており、33.9%の当該児童は通級による指導を利用していた。

Table 2 児童の状況

必要な配慮	学習面	17.0%
	行動面	21.3%
	学習面と行動面の両方	55.7%
	その他	1.5%
医学的な診断	受けている	37.5%
	受けていない	51.1%
	無記入	11.4%
通級による指導	利用している	33.9%
	利用していない	54.6%
	無記入	11.4%

(3) 学校・学級における配慮について

学校・学級における配慮について得られた結果をTable 3に示す。校内の取り組みについては「会議」、「校内研修」、「事例検討会」といずれも4割程度が実施しているという回答であった。「その他」の例としては「校内支援委員会」、「情報支援会」、「コーディネーターやスクールカウンセラーへの相談」などがあった。

他児童の理解促進については、全ての質問項目にお

Table 3 学校・学級における配慮

校内の取り組み	事例検討会	34.7%
	校内研修	44.3%
	会議	48.5%
	その他	10.3%
他児童の理解	他児童の誤解や偏見が生じないように、当該児童の障害特性や行動特性、あるいは認知特性などについて伝える。	41.9%
	当該児童が困難性を感じやすい場面や状況について説明し、その際に必要な支援について伝える。	53.6%
	当該児童がトラブル（暴力、暴言、授業中の妨害、物を取るなど）を起した際の対応について伝える。	45.5%
	当該児童に対する「特別な支援」（個別的な指導や配慮など）や通級指導教室の利用などの理由や必要性などについて説明する。	36.8%
その他	4.3%	
視覚的手がかり	板書	75.1%
	イラスト	31.9%
	写真カード	20.8%
	絵カード	28.1%
その他	10.4%	
片付けのルール	学級全体に対して行っている	77.3%
	当該児童のみに対して行っている	5.6%
掲示物の遮蔽	している	36.8%
	必要に応じてしている	37.6%
	していない	10.4%
	無記入	15.1%
当該児童に配慮した学級づくり	当該児童を特別扱いせず、他の児童とできるだけ同じように接している。	65.3%
	特定の子どもを当該児童のパートナーとなるようにしている。	11.6%
	当該児童が班活動などで特定の役割を担うよう配慮している。	25.8%
	学級全体の児童に対して、必要な社会的技能（適切な頼み方、断り方、誘い方、御礼の言い方など）を授業やその他の活動において教える。	62.1%
	その他	5.8%

いて3割から5割程度が実施しているという回答であった。「その他」の例としては「通級指導教室で行われた学習（SSTなど）を通常学級の児童にも共有する」、「PTAで保護者に説明する」、「失敗を温かく見守る学級づくりを行う」、「人には得意なものと苦手なものがあることを説明する」などがあった。

視覚的手がかりについては「板書」の実施率が75.1%であったのに対して「絵カード」、「写真カード」、「イラスト」の実施率は2～3割程度であった。「その他」の例としては「メモ」や「情報機器（液晶画面やプロジェクタなど）」などがあった。

片付けのルールの設定については、当該児童に対してのみ行っていると回答した割合が5.6%であったのに対して、「学級全体に対して行っている」と回答した割合は77.3%であった。また、掲示物の遮蔽について「している」と「必要に応じてしている」という回答が合わせて7割を超えていた。当該児童に配慮した学級づくりについては「当該児童を特別扱いしない」と「学級全体の児童に対して必要な社会的技能を教える」が共に6割以上実施しているという回答であった。

(4) 学習に関する配慮

学習に関する配慮について得られた結果をTable 4に示す。学習内容については「量の削減」に対しては55.4%、「別の内容を課す」に対しては28.0%実施しているという回答であった。「その他」の例としては「回答方法を選択式にする」、「集中力を持続させるため、時間を区切って短い活動を行わせるようにしている」、「できるところまでやればよいことにしている」、「個

別的に横について問題を読み上げている」、「家庭と連携を取る」、「机間巡視の中で支援する」などがあった。

個別指導について「全児童に個別課題を設定し、その際当該児童に個別指導を行う」に対しては52.6%実施しているという回答であったが、それ以外の項目の実施率は3割に満たなかった。「その他」の例としては「支援員や学習支援ボランティアについてもらう」、「座席を前列にして支援しやすくする」、「早く問題を解き終わった子に教えてもらう」、「夏季休業、冬季休業を利用して行う」などがあった。

意欲を高めるための配慮について、「声かけを多くする」は69.1%、「発表回数を多くする」は32.5%、「役割を多くする」は17.3%実施しているという回答であった。「その他」の例としては「意識的に褒めるようにしている」、「皆の前で活躍できる機会を設ける」、「一日の予定を紙に書き、できたら好きなシールをはる」、「本人の得意なものを取り入れながら学習を進める」、「家庭と連携する」、「気が乗らないときは無理をさせない」、「スモールステップで手順を示す」などがあった。

教材などの配慮について、「市販の補助教材の利用」は37.4%、「工夫をしたプリントの使用」は15.9%、「ICTの使用」は6.9%実施しているという回答であった。「その他」の例としては「量を加減する」、「手順をわかりやすく図で示す」、「振り仮名を振る」、「ここまででよいという線を引いておく」、「たくさんの問題が目に入るとやる気がなくなるので少しずつ提示する」、「タブレットの計算ゲーム」などがあった。

タイマーなどの使用について、「学級全体に対して行っている」に対する回答率が71.4%を超えていたが、「当該児童のみに対して行っている」は1.3%の回答率であった。机の位置の工夫については「常に行っている」が58.4%、「必要に応じて行っている」が24.4%の回答率であり、両者を合わせると8割を超えていた。特定の児童を隣の席にすることについては、「常に行っている」が12.8%、「必要に応じて行っている」が44.9%の回答率であり、両者を合わせると5割を超えていた。

(5) 行動面に関する配慮

行動面に関する配慮について得られた結果をTable 5に示す。授業中のトラブル未然防止については、「前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する」が50.6%、「離席してもよい状況を作り、気分転換できるようにする」と「クールダウンできる場所を用意して利用できるようにする」が共に3割程度（それぞれ28.5%、31.0%）、「リラクゼーションの方法を教える」が13.3%実施しているという回答であった。「その他」

Table 4 学習に関する配慮

学習内容	学級の全児童に課題を課す際に、当該児童に課す課題の量を削減することがある。	55.4%	
	学級の全児童に課題を課す際に、当該児童には別の内容の課題を課すことがある。	28.0%	
	その他、異なる工夫をしている。	21.3%	
個別指導	全児童に個別課題を行う時間を多く取るようにして、その際、当該児童に個別指導を行う。	52.6%	
	グループ学習を設定し、その際に当該児童に個別指導を行う。	25.9%	
	放課後に当該児童に個別指導を行う。	16.6%	
	その他、異なる工夫をしている。	21.5%	
意欲を高めるための配慮	他の児童よりも担任のアシスタントの役割（プリントの配布など）を多くしている。	17.3%	
	授業中に他の児童よりも多く声掛けをしている。	69.1%	
	自信を持たせるために発表する回数を多くしている。	32.5%	
	その他上記とは異なる工夫をしている。	17.5%	
	教材などの配慮	市販の補助教材を使用している。	37.4%
教材などの配慮	文字の拡大、図示などの工夫をしたプリントを使用する。	15.9%	
	タブレットなどのICTを使用している。	6.9%	
	その他上記とは異なる工夫をしている。	8.8%	
	タイマーの設置	学級全体に対して行っている。	71.4%
タイマーの設置	当該児童のみに対して行っている。	1.3%	
	無記入	27.3%	
	机の配置の工夫	常に行っている。	58.4%
	必要に応じて行っている。	24.4%	
机の配置の工夫	行っていない。	6.0%	
	無記入	11.2%	
	特定の児童を隣の席	常に行っている。	12.8%
	必要に応じて行っている。	44.9%	
特定の児童を隣の席	行っていない。	31.0%	
	無記入	11.3%	

Table 5 行動面に関する配慮

授業中のトラブル未然防止	深呼吸などのリラクゼーションの方法を教える。	13.3%
	離席してもよい活動を設定したり、離席してもよい役割を与えるなどして気分転換できるように配慮する。	28.5%
	トラブルの前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する。	50.6%
	当該児童がイライラしたり興奮しすぎたりした際などに、トラブルを予防するために、クールダウンできる場所を用意してそこを利用できるようにしてある。	31.0%
	その他、異なる工夫をしている。	14.2%
授業以外の活動におけるトラブル未然防止	深呼吸などのリラクゼーションの方法を教える。	10.0%
	教師や支援員などがそばについている。	26.7%
	トラブルの前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する。	47.4%
	当該児童がイライラしたり興奮しすぎたりした際などに、トラブルを予防するために、クールダウンできる場所を用意してそこを利用できるようにしてある。	24.1%
	その他、異なる工夫をしている。	7.2%
授業中のトラブル対応	トラブルの原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う。	65.8%
	気分転換のための課題や活動を課す。	21.1%
	クールダウンできる別室に誘導する。	38.6%
	その他、異なる工夫をしている。	10.3%
授業以外の活動におけるトラブル対応	トラブルの原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う。	74.1%
	気分転換のために別の活動に取り組むよう促す。	20.6%
	クールダウンできるよう別の場所に誘導する。	38.4%
	その他、異なる工夫をしている。	8.1%

の例としては「他の児童にも、対処の方法、声かけの仕方などを伝える」、「不満があるときに、後で話を聞く時間を設定するように約束する」、「頑張るか休憩するか自分で決めさせる」、「波長の合わない児童のそばにならないようにする」などがあつた。

授業以外の活動におけるトラブル未然防止については、「前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する」が47.4%、「教師や支援員がそばについている」と「クールダウンできる場所を用意して利用できるようにする」が共に2割強（それぞれ26.7%、24.1%）、「リラクゼーションの方法を教える」が10.0%実施しているという回答であつた。「その他」の例としては「好きな遊びができるようにしている」、「その子をよく理解している子に、声をかけてもらうようにしている」、「遊びの中で起こりうるトラブルを事前に予想してロールプレイングをする」などがあつた。

授業中のトラブル対応については、「原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う」が65.8%、「クールダウンできる別室に誘導する」が38.6%、「気分転換のための課題や活動を課す」が21.1%実施しているという回答であつた。「その他」の例としては「他の児童にも、どのようにすればいいか考える場面を設ける」、「保護者にどのような原因でどんなトラブルがあつたか伝える」、「意識を違う方へ向けさせる」などがあつた。

授業以外の活動におけるトラブル対応については、「原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う」が74.1%、「クールダウンできる別室に誘導する」が38.4%、「気分転換のために別の活動に取り組むよう促す」が20.6%実施しているという回答であつた。「その他」の例としては「共感しながら、話を聞くようにする」、「二択で答えられる選択肢を出し、気持ちや考え

を表現しやすいように声をかけている」、「記録をとり、対応について随時また定期的に保護者と相談している」、「仲のよい子に励ましの声をかけてもらう」などがあつた。

2. 教師、児童の属性による回答傾向の差

(1) 教師の属性（経験年数、通級指導教室担当経験、特別支援教室担当経験、特別支援学校勤務経験、特別支援教育コーディネーター担当経験、3年以内の特別支援教育に関する研修への参加経験）による回答傾向の差

教師の属性による回答傾向の差を分析するために実施した χ^2 検定と残差分析の結果をTable 6に示す。計42項目のうち22項目において有意差が認められた。有意差が認められた項目においては、通級指導教室、特別支援教室、コーディネーターの担当経験、そして研修経験のある方が、各項目で示された支援や配慮をより実施している傾向にあつた。

ただし、「Ⅲ-6. 学級づくり①」（当該児童を特別扱いせず、他の児童とできるだけ同じように接している）においては、特別支援学級担当経験者が「実施していない」と回答した割合が高く、「Ⅳ-7. 当該児童の学習を補助するために、特定の児童を隣の席に配置している」においては、特別支援学級担当経験者とコーディネーター担当経験者が「行っていない」と回答した割合が高く、「Ⅴ-3. 授業場面のトラブル対応①」（トラブルの原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う）において、通級指導教室担当経験者が「実施していない」と回答した割合が高かつた。

また、有意差が認められた項目においては、経験年数の短い層の方が、各項目で示された支援や配慮をより実施している傾向にあつた。

(2) 知的障害、発達障害（情緒障害、自閉症、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群）のある児童に対する指導経験の有無による回答傾向の差

知的障害、発達障害のある児童に対する指導経験の有無による回答傾向の差を分析するために実施した χ^2 検定と残差分析の結果をTable 7に示す。計42項目のうち39項目において有意差が認められた。有意差が認められた項目においては、指導経験のある者の方が、各項目で示された支援や配慮をより実施している傾向にあつた。

(3) 保有している教員免許状による回答傾向の差

保有している教員免許状による回答傾向の差を分析するために実施した χ^2 検定と残差分析の結果をTable 8に示す。計42項目のうち12項目において有意差が認められた。有意差が認められた項目においては、

特別な配慮を必要とする児童への小学校における取り組みに関する調査

Table 6 教師の属性による回答傾向の差

χ ² 検定の結果、有意差が認められた項目	残差分析の結果、有意に多かったセル
Ⅲ-2. 他児童の理解①	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」** ・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」**
Ⅲ-3. 視覚的手がかり②（イラスト）	・経験年数1～15年の「実施している」と経験年数16年～30年の「実施していない」** ・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」**
Ⅲ-3. 視覚的手がかり③（写真カード）	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」* ・特別支援学校勤務経験ありの「実施している」と特別支援学校勤務経験なしの「実施していない」** ・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」**
Ⅲ-3. 視覚的手がかり④（絵カード）	・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」**
Ⅲ-4. 片付けのルール	・経験年数1年～15年の「学級全体に対して行っている」と経験年数31年～45年の「行っていない」** ・コーディネーター経験ありの「当該児童のみに対して行っている」とコーディネーター経験なしの「学級全体に対して行っている」**
Ⅲ-5. 掲示物の遮蔽（無回答除く）	・研修経験ありの「している」と研修経験なしの「必要に応じてしている」と「していない」**
Ⅲ-6. 学級づくり①	・経験年数1～15年の「実施している」と経験年数16年～30年の「実施していない」* ・特別支援学級担当経験ありの「実施していない」と特別支援学級担当経験なしの「実施している」*
Ⅲ-6. 学級づくり②	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」*
Ⅲ-6. 学級づくり④	・経験年数31年～45年の「実施していない」* ・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」*
Ⅳ-1. 学習に関する配慮②（別の内容）	・通級担当経験ありの「実施している」と通級経験なしの「実施していない」*
Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮③	・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」*
Ⅳ-3. 意欲を高めるための配慮①	・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」*
Ⅳ-4. 教材などの配慮②	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」* ・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」** ・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」*
Ⅳ-4. 教材などの配慮③	・経験年数1～15年の「実施している」と経験年数16年～30年の「実施していない」** ・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」** ・研修経験ありの「実施している」と研修経験なしの「実施していない」**
Ⅳ-7. 特定の児童を隣の席（無回答除く）	・特別支援学級担当経験ありの「行っていない」と特別支援学級担当経験なしの「必要に応じて行っている」** ・コーディネーター経験ありの「行っていない」とコーディネーター経験なしの「必要に応じて行っている」* ・研修経験ありの「常に行っている」*
V-1. 授業場面のトラブル予防④	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」* ・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防①	・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防②	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」** ・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」**
V-2. 授業場面以外のトラブル予防④	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」**
V-3. 授業場面のトラブル対応①	・通級経験ありの「実施していない」と通級経験なしの「実施している」*
V-3. 授業場面のトラブル対応②	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」* ・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」**
V-4. 授業場面以外のトラブル対応③	・特別支援学級担当経験ありの「実施している」と特別支援学級担当経験なしの「実施していない」** ・コーディネーター経験ありの「実施している」とコーディネーター経験なしの「実施していない」**

* p<.05
** p<.01

註 表中に示した有意水準はχ²検定の結果であり、残差分析の結果は全て5%水準で有意に回答数が多かったセルを抽出して示してある。

Table 7 知的障害、発達障害のある児童に対する指導経験の有無による回答傾向の差

χ ² 検定の結果、有意差が認められた項目	残差分析の結果、有意に多かったセル
Ⅲ-2. 他児童の理解①	・知的障害 **、情緒障害 **、自閉症 *、LD **、高機能自閉症 *、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-2. 他児童の理解②	・知的障害 **、情緒障害 **、自閉症 **、LD **、ADHD **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-2. 他児童の理解③	・情緒障害 *、自閉症 **、LD *、ADHD **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-2. 他児童の理解④	・知的障害 **、情緒障害 **、ADHD ** 指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-3. 視覚的手がかり①(板書)	・情緒障害 *、LD **、ADHD **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-3. 視覚的手がかり②(イラスト)	・LD **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-3. 視覚的手がかり③(写真カード)	・知的障害 **、情緒障害 **、LD **、高機能自閉症 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-3. 視覚的手がかり④(絵カード)	・知的障害 **、情緒障害 **、自閉症 *、LD **、ADHD **、高機能自閉症 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-4. 片付けのルール	・情緒障害 * の指導経験なしの「行っていない」 ・ADHD ** の指導経験ありの「学級全体に対して行っている」と指導経験なしの「行っていない」
Ⅲ-5. 掲示物の遮蔽(無回答除く)	・LD *、ADHD * の経験なしの「していない」 ・高機能自閉症 ** の経験ありの「している」と経験なしの「必要に応じてしている」
Ⅲ-6. 学級づくり②	・情緒障害 *、LD ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-6. 学級づくり③	・知的障害 **、情緒障害 *、LD **、ADHD **、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅲ-6. 学級づくり④	・知的障害 **、自閉症 **、LD *、ADHD **、高機能自閉症 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-1. 学習に関する配慮①(量の削減)	・情緒障害 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-1. 学習に関する配慮②(別の内容)	・知的障害 *、LD ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮①	・情緒障害 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮②	・知的障害 *、LD **、ADHD *、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-3. 意欲を高めるための配慮①	・情緒障害 **、LD **、ADHD *、高機能自閉症 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-3. 意欲を高めるための配慮③	・情緒障害 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-4. 教材などの配慮①	・情緒障害 *、LD * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-4. 教材などの配慮②	・知的障害 **、情緒障害 **、自閉症 **、LD **、ADHD **、高機能自閉症 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅳ-5. タイマーなどの設置	・情緒障害 *、ADHD ** の指導経験ありの「学級全体に対して行っている」と指導経験なしの「行っていない(無回答)」
Ⅳ-6. 机の配置の工夫(無回答除く)	・高機能自閉症 * の指導経験ありの「常に行っている」と指導経験なしの「必要に応じて行っている」 ・アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「常に行っている」と指導経験なしの「行っていない」
Ⅳ-7. 特定の児童を隣の席(無回答除く)	・LD ** の経験なしの「していない」
Ⅴ-1. 授業場面のトラブル予防①	・自閉症 **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-1. 授業場面のトラブル予防②	・情緒障害 *、自閉症 **、LD **、ADHD **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-1. 授業場面のトラブル予防③	・自閉症 *、ADHD **、高機能自閉症 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-1. 授業場面のトラブル予防④	・情緒障害 **、自閉症 *、ADHD ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-2. 授業場面以外のトラブル予防①	・LD *、高機能自閉症 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-2. 授業場面以外のトラブル予防②	・知的障害 **、自閉症 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-2. 授業場面以外のトラブル予防③	・知的障害 *、自閉症 *、ADHD **、高機能自閉症 *、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-2. 授業場面以外のトラブル予防④	・情緒障害 **、自閉症 **、LD *、ADHD **、高機能自閉症 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-3. 授業場面のトラブル対応①	・情緒障害 **、ADHD **、高機能自閉症 *、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-3. 授業場面のトラブル対応②	・知的障害 **、情緒障害 **、自閉症 **、LD **、ADHD **、高機能自閉症 **、アスペルガー症候群 ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-3. 授業場面のトラブル対応③	・情緒障害 **、自閉症 *、LD *、ADHD ** の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-4. 授業場面以外のトラブル対応①	・情緒障害 *、自閉症 *、ADHD **、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-4. 授業場面以外のトラブル対応②	・知的障害 *、情緒障害 **、自閉症 **、LD **、ADHD **、高機能自閉症 *、アスペルガー症候群 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」
Ⅴ-4. 授業場面以外のトラブル対応③	・知的障害 *、情緒障害 **、自閉症 **、LD **、ADHD *、高機能自閉症 * の指導経験ありの「実施している」と指導経験なしの「実施していない」

* p < .05
** p < .01

注 表中に示した有意水準はχ²検定の結果であり、残差分析の結果は全て5%水準で有意に回答数が多かったセルを抽出して示してある。

Table 8 取得している教員免許による回答傾向の差

χ ² 検定の結果、有意差が認められた項目	残差分析の結果、有意に多かったセル
Ⅲ-3. 視覚的手がかり①(板書)	・幼稚園免許ありの「実施していない」と免許なしの「実施している」* ・中学校免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」*
Ⅲ-3. 視覚的手がかり③(写真カード)	・特支免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」**
Ⅲ-3. 視覚的手がかり④(絵カード)	・特支免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」**
Ⅲ-4. 片付けのルール	・特支免許ありの「当該児童のみに対して行っている」と免許なしの「学級全体に対して行っている」**
Ⅲ-5. 掲示物の遮蔽(無回答除く)	・高校免許なしの「している」*
Ⅳ-4. 教材などの配慮③	・高校免許ありの「実施していない」と免許なしの「実施している」*
V-1. 授業場面のトラブル予防①	・高校免許ありの「実施していない」と免許なしの「実施している」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防①	・特支免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防②	・高校免許ありの「実施していない」と免許なしの「実施している」*
V-3. 授業場面のトラブル対応②	・特支免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」**
V-4. 授業場面以外のトラブル対応①	・中学校免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」*
V-4. 授業場面以外のトラブル対応③	・特支免許ありの「実施している」と免許なしの「実施していない」**

* p < .05
** p < .01

註 表中に示した有意水準はχ²検定の結果であり、残差分析の結果は全て5%水準で有意に回答数が多かったセルを抽出して示してある。

概ね特別支援学校教諭免許状を保有している方が、各項目で示された支援や配慮をより実施している傾向にあった。また、「Ⅲ-3. 視覚的手がかり①(板書)」や「V-4. 授業場面以外のトラブル対応①(トラブルの原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う)」においては、中学校教諭免許状を保有している方がより実施している傾向にあった。

一方で、「Ⅲ-3. 視覚的手がかり①(板書)」において、幼稚園教諭免許状を保有している方の「実施していない」と回答した割合が高く、「Ⅳ-4. 教材などの配慮③(タブレットなどのICTの使用)」「V-1. 授業場面のトラブル予防①(深呼吸などのリラクゼーションの方法を教える)」において、高校教諭免許状を保有している方の「実施していない」と回答した割合が高かった。(4) 当該児童が必要とする支援の内容による回答傾向の差

当該児童が必要とする支援の内容による回答傾向の差による回答傾向の差を分析するために実施したχ²検定と残差分析の結果をTable 9に示す。計42項目のうち40項目において有意差が認められた。有意差が認められた項目においては、学習面のみ、行動面のみ、

両面のいずれも、それらの支援が必要であると評価された児童において、各項目で示された支援や配慮がより実施されている傾向にあった。

ただし、学習面のみでの支援が必要な児童においては、「Ⅲ-2. 他児童の理解③(当該児童がトラブルを起こした際の対応について伝える)」「V-1. 授業場面のトラブル予防④」「V-2. 授業場面以外のトラブル予防④(当該児童がイライラしたり興奮しすぎたりした際などに、トラブルを予防するために、クールダウンできる場所を用意してそこを利用できるようにしてある)」「V-4. 授業場面以外のトラブル対応③(クールダウンできるよう別の場所に誘導する)」といったトラブルの予防や対応に関わる項目で「実施していない」と回答された割合が高かった。また、行動面のみでの支援が必要な児童においては、「Ⅳ-1. 学習に関する配慮①(学級の全児童に課題を課す際に、当該児童に課す課題の量を削減することがある)」「Ⅳ-1. 学習に関する配慮②(学級の全児童に課題を課す際に、当該児童には別の内容の課題を課すことがある)」「Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮③(放課後に当該児童に個別指導を行う)」「Ⅳ-3. 意欲を高めるための配

Table 9 当該児童が必要とする支援の内容による回答傾向の差

χ ² 検定の結果、有意差が認められた項目	残差分析の結果、有意に多かったセル
Ⅲ-2. 他児童の理解①	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-2. 他児童の理解②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-2. 他児童の理解③	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-2. 他児童の理解④	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-3. 視覚的手がかり①(板書)	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 * ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-3. 視覚的手がかり②(イラスト)	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-3. 視覚的手がかり③(写真カード)	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-3. 視覚的手がかり④(絵カード)	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-4. 片付けのルール	・学習面のみ支援の必要性ありの「学級全体に対して行っている」と支援の必要性なしの「行っていない」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「学級全体に対して行っている」と支援の必要性なしの「行っていない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「学級全体に対して行っている」と当該児童のみに対して行っている、支援の必要性なしの「行っていない」 **
Ⅲ-6. 学級づくり①	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-6. 学級づくり②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-6. 学級づくり③	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅲ-6. 学級づくり④	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-1. 学習に関する配慮①(量の削減)	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-1. 学習に関する配慮②(別の内容)	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 * ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮①	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 * ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-2. 個別指導を行うための配慮③	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 **
Ⅳ-3. 意欲を高めるための配慮①	・行動面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 * ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-3. 意欲を高めるための配慮②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-3. 意欲を高めるための配慮③	・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-4. 教材などの配慮①	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-4. 教材などの配慮②	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 * ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
Ⅳ-5. タイマーなどの設置	・両方の支援の必要性ありの「学級全体に対して行っている」と支援の必要性なしの「行っていない」 **
Ⅳ-6. 机の配置の工夫(無回答除く)	・学習面のみ支援の必要性ありの「必要に応じて行っている」と支援の必要性なしの「常に行っている」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「行っていない」と支援の必要性なしの「常に行っている」 ** ・両方の支援の必要性ありの「常に行っている」と支援の必要性なしの「必要に応じて行っている」と「行っていない」 **
Ⅳ-7. 特定の児童を隣の席(無回答除く)	・両方の支援の必要性ありの「常に行っている」 *
V-1. 授業場面のトラブル予防①	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-1. 授業場面のトラブル予防②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-1. 授業場面のトラブル予防③	・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-1. 授業場面のトラブル予防④	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-2. 授業場面以外のトラブル予防①	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-2. 授業場面以外のトラブル予防②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-2. 授業場面以外のトラブル予防③	・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 * ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-2. 授業場面以外のトラブル予防④	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 * ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-3. 授業場面のトラブル対応①	・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-3. 授業場面のトラブル対応②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-3. 授業場面のトラブル対応③	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-4. 授業場面以外のトラブル対応①	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-4. 授業場面以外のトラブル対応②	・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **
V-4. 授業場面以外のトラブル対応③	・学習面のみ支援の必要性ありの「実施していない」と支援の必要性なしの「実施している」 ** ・行動面のみ支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 ** ・両方の支援の必要性ありの「実施している」と支援の必要性なしの「実施していない」 **

* p < .05
** p < .01

註 表中に示した有意水準はχ²検定の結果であり、残差分析の結果は全て5%水準で有意に回答数が多かったセルを抽出して示してある。

慮①) (他の児童よりも担任のアシスタントの役割を多くしている)、「IV-6. 机の配置の工夫」(当該児童に個別的な支援や声掛けをするために机の配置を工夫)といった学業に関連する項目で「実施していない」と回答された割合が高かった。

(5) 在籍児童数と当該児童の属性による回答傾向の差

在籍児童数と当該児童の属性(医学的診断の有無と通級指導教室利用の有無)による回答傾向の差による回答傾向の差を分析するために実施した χ^2 検定と残差分析の結果をTable 10に示す。計42項目のうち29項目において有意差が認められた。有意差が認められた項目においては、概ね在籍児童数が少ない学級、当該児童に医学的診断がついている場合、当該児童が通級指導教室を利用している場合において、各項目で示された支援や配慮がより実施されている傾向にあった。

ただし、医学的診断がついている児童において、「IV

-2. 個別指導を行うための配慮③」(放課後に当該児童に個別指導を行う)、「IV-3. 意欲を高めるための配慮②」(授業中に他の児童よりも多く声掛けをしている)で「実施していない」と回答された割合が高かった。

IV 考察

本研究は、特別な配慮の必要な児童にどのような配慮がなされ、またどのような課題があるかを明らかにすることが目的であるが、考察は単純集計に基づくものとクロス集計に基づくものとの二つに分けて行うことにした。なお、回答者に関しては、書面において各校長に原則的に3名の学級担任を依頼したが、結果は、低学年の担任に偏ってしまった。それ故、サンプリングには、課題が残っていることを付言しておきたい。

Table 10 在籍児童数と当該児童の属性による回答傾向の差

χ^2 検定の結果、有意差が認められた項目	残差分析の結果、有意に多かったセル
III-2. 他児童の理解①	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
III-2. 他児童の理解②	・児童数9名以下と30~39名の「実施している」と20~29名の「実施していない」**
III-2. 他児童の理解③	・児童数10~19名の「実施していない」*
III-2. 他児童の理解④	・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」** ・通級利用ありの「実施している」と通級利用なしの「実施していない」**
III-3. 視覚的手がかり②(イラスト)	・児童数9名以下の「実施している」*
III-3. 視覚的手がかり③(写真カード)	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
III-3. 視覚的手がかり④(絵カード)	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」*
III-4. 片付けのルール	・児童数9名以下の「当該児童のみに対して行っている」と20~29名の「行っていない」と30~39名の「学級全体に対して行っている」**
III-6. 学級づくり②	・通級利用ありの「実施している」と通級利用なしの「実施していない」*
III-6. 学級づくり④	・児童数20~29名の「実施していない」と30~39名の「実施している」*
IV-1. 学習に関する配慮②(別の内容)	・児童数9名以下の「実施している」と20~29名の「実施していない」*
IV-2. 個別指導を行うための配慮③	・児童数20~29名の「実施している」と30~39名の「実施していない」** ・診断ありの「実施していない」と診断なしの「実施している」**
IV-3. 意欲を高めるための配慮①	・児童数9名以下の「実施している」と20~29名の「実施していない」**
IV-3. 意欲を高めるための配慮②	・児童数20~29名の「実施していない」と30~39名の「実施している」* ・診断ありの「実施していない」と診断なしの「実施している」*
IV-4. 教材などの配慮②	・児童数9名以下の「実施している」と30~39名の「実施していない」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」*
IV-4. 教材などの配慮③	・児童数9名以下の「実施している」**
V-1. 授業場面のトラブル予防①	・児童数10~19名の「実施している」*
V-1. 授業場面のトラブル予防②	・児童数9名以下の「実施している」と10~19名の「実施していない」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
V-1. 授業場面のトラブル予防④	・児童数9名以下の「実施している」と20~29名の「実施していない」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」** ・通級利用ありの「実施している」と通級利用なしの「実施していない」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防①	・児童数9名以下の「実施している」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防②	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」*
V-2. 授業場面以外のトラブル予防④	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
V-3. 授業場面のトラブル対応②	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
V-3. 授業場面のトラブル対応③	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
V-4. 授業場面以外のトラブル対応②	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**
V-4. 授業場面以外のトラブル対応③	・児童数9名以下の「実施している」** ・診断ありの「実施している」と診断なしの「実施していない」**

* $p < .05$
** $p < .01$

註 表中に示した有意水準は χ^2 検定の結果であり、残差分析の結果は全て5%水準で有意に回答数が多かったセルを抽出して示してある。

1. 単純集計の結果に基づく考察

校内支援体制についての研究は多くなされてきている。本調査では、「学校の支援体制について」で、「特別支援教育コーディネーターや校内支援委員会が、特別な支援が必要な児童の実態把握を行い、情報を集約している」で95.6%が実施していると回答している。文部科学省が公表している平成26年度の「特別支援教育体制整備状況調査」の結果によると、公立小学校の「実態把握の実施状況」は99.1%となっている。平成19年度においてもすでに93.1%の小学校で実態把握はおこなわれてきており、その実態に応じた対応がどれだけ進められているかが特別支援教育推進の課題となっている。特別支援学校に対する援助要請が4割程度、巡回相談の活用については6割程度となっているが、これは、渡邊他の全国調査である「小学校における特別支援教育体制についての検討」での同様の項目で、37.7%、52.1%と比較すると若干多い回答となっている（渡邊他, 2015）。校内の取り組みにおいて、このことは、配慮を必要とする事例が、特別支援学校に対する援助要請や巡回相談の活用を必要としているかどうか、校内委員会の判断の相違等によっても異なると考えられるので、このような回答の相違となっているのであろう。

配慮への取り組みを見てみると、特別支援教育が進められてから9年目になっていることもあり、項目によってばらつきはあったものの、ほぼ3割から7割の範囲の中で取り組まれている状況がわかる。そのなかで、個別の配慮として視覚的手がかりについては、「板書」の実施率が8割近くあったのに対して「絵カード」、「写真カード」、「イラスト」の実施率は2～3割程度であった。これらの配慮は、菊池・白濱の研究でも、発達障害児の障害特性に配慮した支援として視覚的なイラスト等の必要性が指摘されているように、さらに進めていく必要がある（菊池・白濱, 2014）。

次に、配慮の特徴を見てみると、設問Ⅲの4「『自分の持ち物をどこにどのように片づければいいのか』をわかりやすくするために、『片づけ方のルール』を設定し、児童に伝えていますか」に対し、「学級全体に対して行っている」が77.3%、「当該児童のみに対して行っている」が5.6%、設問Ⅲの6「当該児童に配慮した学級づくりのために実施されていることはありますか」に対し、「当該児童を特別扱いせず、他の児童とできるだけ同じように接している」が65.3%と高い実施率になっていた。これらの「学級全体に対して行っている」、「当該児童を特別扱いせず」という回答にみられるように、調査の全体を通していえることは、学級担任は当該児童に個別に対応するというよりは、

学級全体に対して必要な配慮事項を促している傾向がみられることである。

当該児童の必要としている配慮では、「学習面の支援や配慮」が17.0%、「行動面の支援や配慮」が21.3%、「学習面と行動面の両方」が55.7%という回答率であった。菊池・白濱（2014）は、担任教師が「学習面に対する個別的な対応について最も困難を感じている」、次いで「要支援児が複数いるため一斉指導時の対応が難しい」、その他「要支援児の行動面に対する個別的な対応が難しい」といった困難性を感じていたことを報告している。私たちの調査結果とは異なり、学習面の指導で最も困難を感じているという結果である。私たちの調査はニーズのある児童の割合を明らかにしたのみで、そのニーズや困難性の程度までは評価できていない。今後、当該児童のニーズや困難性の程度についての検討が必要となろう。

「学習に対する配慮」においては、学級の他の児童との兼ね合いに配慮しながら学級全体の中で当該児童に個別指導を行う傾向のあることが明らかになった。例えば、「活動に見通しをもたせるために時間の経過を示すタイマー等を設置する」は7割程度「学級全体に対して行っている」と回答されており、また「全児童に個別課題を設定し、その際当該児童に個別指導を行う」は5割以上実施しているという回答であった。一方で、学級全体の中で個別指導を行うことは対照的に、放課後に行う当該児童のみを対象とした個別指導の実施率は16.6%と少なかった。当該児童を対象にした個別の指導は全児童に配慮しながら学級全体の中で配慮していくことが、児童の自尊感情等を考えると望ましいということがいえるであろう。

行動面に関する配慮に関して見てみると、授業中のトラブル未然防止、授業以外の活動におけるトラブル未然防止ではいずれも「前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する」がほぼ5割程度となっている。これはトラブル未然防止の重要な手段であるとともに、担任が日ごろから当該児童の行動の特性について十分理解していることを示したものと見える。授業中のトラブル未然防止では「離席してもよい状況を作り、気分転換できるようにする」と「クールダウンできる場所を用意して利用できるようにする」も共に3割程度を示しており、個別の配慮が考えられている。

授業中のトラブル対応そして授業以外の活動におけるトラブル対応についても、「原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う」が7割程度の実施率となっている。トラブルが起こった時点で、児童を叱ったりするというのではなく、当該児童から原因を聞き取ることやどのようにすればいいか考えさせること

を重視した対応である。児童を叱ったり、別室につれていったりするというような一時的な対応ではなく、これは児童自身が解決していく力を育成するような丁寧な解決法であるといえる。ただし、通級指導教室担当経験者において「実施していない」という回答が有意に多かったのは、トラブル対応経験が豊富な者は、その経験の中で「話し合う」といった児童の落ち着きやある程度の言語スキルが必要な対応が功を奏せず、トラブル時において優先的に選択されなくなっていくためであるかもしれない。また、「クールダウンのために別の場所に誘導する」が4割程度の実施率であるが、「クールダウンできる場所」が用意されるということは管理職や学校全体の理解を得ることによって可能になることなので、校内支援体制の構築が進められていることを示すものといえよう。

2. 教師、児童、および学校体制の属性による回答傾向の差について

まず教師の属性をみると、経験年数の短い教師は、経験年数の長い教師よりも特別な配慮をより行っている傾向がみられた。例えば、設問Ⅲ-3における「視覚的な手がかりとしてのイラスト」や活用している、設問Ⅳ-4における「タブレットなどのICTの使用」に対する実施率が有意に高かった。

教師の保有する教員免許状による回答傾向では、特別支援学校教諭免許状を保有している教師では「視覚的な手がかり」の「写真カード」、「イラスト」をより活用している傾向がみられた一方で、幼稚園教諭免許状や高校教諭免許状の保有者が「実施していない」と有意に多く回答した項目もあった。保有する教員免許状と実施されている支援や配慮との関連性については、今後さらに詳細な検討が必要である。

通級指導教室、特別支援学級の担当経験、特別支援学校の勤務経験、コーディネーター経験、障害児のある児童に対する指導経験、研修の経験のある回答者では、「自分の持ち物をどこにどのように片づければいいのかをわかりやすくするために、片づけ方のルールを設定し、当該児童のみに対し伝えている」、「学習内容のリストや活動の手順などを示す際に、写真カードを活用した視覚的な手がかりを用いることがある」、「先生が当該児童に個別的な支援や声掛けをするために机の配置を工夫している」等、当該児童を対象に個別的な対応を行う傾向がみられる。これらの経験者は特別支援教育の専門性を有しているために、通常学級に在籍している支援の必要な児童に個別的、専門的に対応することが可能となっていると考えられる。

学級や当該児童の属性では、一クラス9名以下の学級を担当している教師の回答に特徴がある。実施して

いると回答された項目には、「当該児童に対する教材等の配慮として文字の拡大、図示などの工夫をしたプリントを使用する」、「他児童の当該児童に対する理解を深めるために、当該児童が困難性を感じやすい場面や状況について説明し、その際に必要な支援について伝える」、「当該児童がイライラしたり興奮しすぎたりした際などに、トラブルを予防するために、クールダウンできる場所を用意してそこを利用できるようにしてある」等がある。少人数のクラスのゆえに、例えば、教材についても市販の教材を使用するのではなく、文字の拡大、図示などの工夫をしたプリントを使用したりすることが可能なのだと推察できる。通常の学級において特別な配慮の必要な児童への支援には学級規模が影響していることを示唆する結果でもあるだろう。

「特定の子どもを当該児童のパートナーとなるようにしている」においては、特別支援学級担当経験者の「実施していない」が有意に多く、「当該児童の学習を補助するために、特定の児童を隣の席に配置している」においては、特別支援学級担当経験者と特別支援教育コーディネーター経験者の「行っていない」が共に有意に多かった。例えば、「当該児童の学習を補助するために、特定の児童を隣の席に配置している」においては、「常に行っている」と「必要に応じて行っている」の回答率が合わせて過半数を超えており、全体的には比較的積極的に他児童の力を提供する配慮の一部として活用しようとする傾向がある一方で、特別支援教育に携わった経験のある者の比較的慎重な姿勢が示されたといえる。その背景には、障害のある児童に深く関わった経験、あるいは交流教育の経験などから、特定の児童を「お世話係」に固定化させてしまうことの問題点について理解しており、その弊害について鋭敏化されたためであるかもしれない。

当該児童が医学的な診断を受けている場合、「放課後に個別指導を行う」、「授業中に他の児童よりも多く声掛けをしている」という項目に対する選択は有意に少なく、担任教師が慎重な対応をしている傾向がうかがえる。本研究の調査内容からは明らかにすることはできないが、一つの可能性として、担任教師が医学的な診断名にある意味で過剰に反応し、「障害があるなら、無理はさせない方がよい」と判断し、特別なニーズのある個々の児童に適した目標設定や個別的な配慮がかえって軽視されやすくなるという傾向が、ケースによってあるのかもしれない。逆に、医学的診断がなければ、教師は自らの限られた経験則に従い、「無理をさせてしまう」ということも起こり得るのかもしれない。医学的診断の有無が通常学級の担任教師の配慮にどのように影響するかは、今後さらに詳細に検討す

る必要がある。

3. 今後の課題

本研究は、特別な配慮の必要な児童にどのような配慮がなされ、またどのような課題があるかを明らかにすることであった。本調査の結果では、配慮への取り組みは、項目によってばらつきはあったものの、ほぼ3割から7割の範囲で実施されていることが明らかになった。しかし、学級全体に対して配慮していることが、当該児童にとってどのように機能しているかまでは明らかにすることはできなかった。また、配慮の必要な児童についての詳細なニーズや困難性の程度まで検討できなかった。それゆえ、今後は、①学級全体に対する配慮と個別的な配慮の実施に関わる両者の関連性を明らかにすること、②配慮の必要な児童についての詳細なニーズや困難性の程度と支援の在り方について明らかにしていくこと、が課題であると考えられる。

文献

菊池鉄平・白濱由香梨（2014）熊本市内公立小学校通

常学級における特別支援教育の実態調査 熊本大学教育学部紀要 63

藤本裕人（2014）インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究—具体的な配慮と運用に関する参考事例— 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第41巻

柳川真紀・大谷正人（2015）『『気になる生徒』の理解と校内支援について—中学校の実態調査を通して見える支援の視点—』『三重大学教育学部研究紀要自然科学・人文科学・社会科学・教育科学』66,281 - 293.

渡邊流理也・田中謙・岩井雄一・半澤嘉博・濱田豊彦・渡邊健治（2015）小学校における特別支援教育体制についての検討—校内委員会の組織体制と支援機能を中心として— SNEジャーナル 21号

小学校における特別な配慮の必要な児童についての調査

以下の質問に対するご回答として当てはまる項目に✓印をご記入ください。または括弧の中にご回答をご記入ください。

I 学校・学級の状況について

1. 学校の支援体制について（校内における実施に関して、先生が把握されている全ての項目に✓印をご記入ください）

- 特別支援教育コーディネーターや校内支援委員会が、特別な支援が必要な児童の実態把握を行い、情報を集約している。
- 特別な支援を必要とする児童の実態やニーズについて全教職員へ周知している。
- 個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成している。
- 校内の特別支援教育に関する研修計画が作成されている。
- 巡回相談を活用している。
- 特別支援学校に対して助言・援助を要請している。
- 「特別支援教育支援員」（あるいは、それに類する人員）が配置されている。

2. 現在どの学年を担当していますか。

- 小1 小2 小3 小4 小5 小6
- 中1 中2 中3 専科担当

3. 教員経験年数

【教員経験年数】（ ）年目、そのうち通常の学級の担任年数（ ）年目

【通級指導教室担当経験】 あり（ ）年 なし

【特別支援学級担任経験】 あり（ ）年 なし

【特別支援学校勤務経験】 あり（ ）年 なし

4. 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。

- 現在コーディネーターである。 過去にある。 なし。

5. 教師として「障害のある児童」に指導した経験がありますか。

（該当する項目全てに✓印をご記入ください。なお、「障害のある児童」の定義については、別紙をご参照ください）

- 視覚障害 情緒障害
- 学習障害 自閉症

- 聴覚障害 学習障害 (LD)
- 知的障害 注意欠陥多動性障害 (ADHD)
- 肢体不自由 高機能自閉症
- 病弱 アスペルガー症候群
- 言語障害 その他 ()

6. どの教員免許状を保有されていますか。(複数回答可)

- 幼稚園教諭免許状
 - 小学校教諭免許状
 - 中学校教諭免許状
 - 高等学校教諭免許状
 - 特別支援学校教諭免許状
- (視覚障害 聴覚障害 知的障害 肢体不自由 病弱)

7. 3年以内に特別支援教育に関する研修を受けましたか。

- 受けた。
- 受けていない。

8. 担任されている学級の在籍児童数

- 9名以下 10～19名 20～29名 30～35名 36名以上

II 児童の状況について

※これ以降の質問に対しては、学級において発達障害の特性により最も支援を必要とする児童1名についてお答えください (以下、その児童を「当該児童」とします)。
なお「そのような児童が在籍していない」という場合は、ここでご回答を終了していただき、お手数ですが、ご記入いただいた本調査票をご返送いただきますようお願いします。

1. 当該児童が必要としている支援や配慮

- 学習面の支援や配慮
- 行動面の支援や配慮
- 学習面と行動面の両方
- その他 ()

2. 当該児童の医学的な診断

- 受けている。(診断名:)
- 受けていない。

3. 当該児童は「通級による指導」を利用していますか。

- 利用している。
- 利用していない。

※これ以降は、先生の学校・学級で行われている支援や配慮、あるいは当該児童に対して行われている支援や配慮について質問させていただきます。

Ⅲ 学校・学級における配慮について

1. 今年度、当該児童の特性や支援の在り方などについて、校内の職員で共有するような取り組みが以下において行われたことがありますか。

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 事例検討会
- 校内研修
- 会議
- その他

2. 他児童の当該児童に対する理解を深めるために行われていることはありますか。

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 他児童の誤解や偏見が生じないように、当該児童の障害特性や行動特性、あるいは認知特性などについて伝える。
- 当該児童が困難性を感じやすい場面や状況について説明し、その際に必要な支援について伝える。
- 当該児童がトラブル（暴力、暴言、授業中の妨害、物を取るなど）を起こした際の対応について伝える。
- 当該児童に対する「特別な支援」（個別的な指導や配慮など）や通級指導教室の利用などの理由や必要性などについて説明する。
- その他

3. 学習内容のリストや活動の手順などを示す際に、以下に示されたものを活用して視覚的な手がかりを用いることがありますか。

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 板書
- イラスト
- 写真カード
- 絵カード
- その他

()

4. 「自分の持ち物をどこにどのように片づければいいか」をわかりやすくするために、「片づけ方のルール」を設定し、児童に伝えていますか。

- 学級全体に対して行っている。
- 当該児童のみに対して行っている。

5. 視覚刺激に過敏に反応する児童の特性に配慮して、黒板の周囲の掲示物をできる限り少なくしたり遮蔽したりしてしますか。

- している。
- 必要に応じてしている。
- していない。

6. 当該児童に配慮した学級づくりのために実施されていることはありますか。

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 当該児童を特別扱いせず、他の児童とできるだけ同じように接している。
- 特定の子どもを当該児童のパートナーとなるようにしている。
- 当該児童が班活動などで特定の役割を担うよう配慮している。
- 学級全体の児童に対して、必要な社会的技能（適切な頼み方、断り方、誘い方、御礼の言い方など）を授業やその他の活動において教える。
- その他

IV 学習に関する配慮について

1. 学習内容について

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 学級の全児童に課題を課す際に、当該児童に課す課題の量を削減することがある。
- 学級の全児童に課題を課す際に、当該児童には別の内容の課題を課すことがある。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

2. 当該児童に対する個別指導を実施するための配慮

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 全児童に個別課題を行う時間を多く取るようにして、その際、当該児童に個別指導を行う。
- グループ学習を設定し、その際に個別指導を行う。
- 放課後に個別指導を行う。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

3. 当該児童の意欲を高めるための配慮について

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 他の児童よりも担任のアシスタント(プリントの配布など)の役割を多くしている。
- 授業中に他の児童よりも多く声掛けをしている。
- 自信を持たせるために発表する回数を多くしている。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

4. 当該児童に対する教材等の配慮について

(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 市販の補助教材を使用している。
- 文字の拡大、図示などの工夫をしたプリントを使用する。
- タブレットなどの ICT を使用している。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

5. 活動に見通しをもたせるために時間の経過を示すタイマー等を設置していますか。

- 学級全体に対して行っている。
- 当該児童のみに対して行っている。

6. 先生が当該児童に個別的な支援や声掛けをするために机の配置を工夫されていますか。

- 常に行っている。
- 必要に応じて行っている。
- 行っていない。

※「常に行っている」あるいは「必要に応じて行っている」とご回答していただいた場合、具体的なエピソードのご記入をお願いいたします。

()

7. 当該児童の学習を補助するために、特定の児童を隣の席に配置している。

- 常に行っている。
- 必要に応じて行っている。
- 行っていない。

V 行動面に関する配慮について

1. 当該児童の授業場面におけるトラブルを未然に防ぐために行っているものがありますか。
(該当する項目全てに✓印をご記入ください)

- 深呼吸などのリラクゼーションの方法を教える。
- 離席してもよい活動を設定したり、離席してもよい役割を与えるなどして気分転換できるように配慮する。
- トラブルの前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する。
- 当該児童がイライラしたり興奮しすぎたりした際などに、トラブルを予防するために、クールダウンできる場所を用意してそこを利用できるようにしてある。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

2. 当該児童の授業以外の場面（休み時間など）におけるトラブルを未然に防ぐために行われていることがありますか。(複数回答可)

- 深呼吸などのリラクゼーションの方法を教える。
- 教師や支援員などがそばについている。
- トラブルの前兆が見られた時点で、適切な対応を指示する。
- 当該児童がイライラしたり興奮しすぎたりした際などに、トラブルを予防するために、クールダウンできる場所を用意してそこを利用できるようにしてある。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

3. 当該児童の授業場面におけるトラブルが起きてしまった際に行われていることがありますか。(複数回答可)

- トラブルの原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う。
- 気分転換のための課題や活動を課す。
- クールダウンできる別室に誘導する。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

4. 当該児童の授業以外の場面(休み時間など)におけるトラブルが起きてしまった際に行われていることがありますか。(複数回答可)

- トラブルの原因を聞き取り、どのようにすればいいか話し合う。
- 気分転換のために別の活動に取り組むよう促す。
- クールダウンできるよう別の場所に誘導する。
- その他上記とは異なる工夫をしている。

(具体的なエピソードのご記入をお願いします)

アンケートはこれで終了です。
貴重なお時間をいただき誠にありがとうございました。