

通常の学級における特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への 対応の悩みとその解決に関する調査について —小学校・中学校・高等学校教員を対象として—

特別支援教育研修課 主任指導主事兼課長 赤井 育代
主任指導主事 柳本いずみ
指導主事 千歳 歆
指導主事 弦牧 研太

キーワード： 通常の学級 特別支援教育 学習面・行動面 指導・支援 研修

はじめに

文部科学省（2022）によると、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、小学校・中学校においては推定値8.8%、高等学校においては推定値2.2%という調査結果が示されている。これは、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合である。また、学習面・行動面別でみると、行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合より、学習面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合の方が高い調査結果となっている。

1 目的

小学校・中学校・高等学校の教員は、大学等での養成段階、採用段階、採用後の研修段階において、通常の学級に在籍する特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応に関する理論や技法を学ぶ機会が設けられている。しかしながら、児童生徒が抱える困難への対応は、初任者（1年次から3年次教員）にとどまらず、中堅教員（採用11年目の教員）にとっても容易ではない。

そこで、本研究では、初任者等が特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応に関して直面する悩みがどのように解決されているのかを明らかにし、年次研修の充実に向けた検討を行うことを目的とした。

2 アンケート調査について

本研究では、通常の学級における特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応に関する悩みとその解決方法について、本県の教員を対象にアンケート調査を実施した。調査の対象は、市立学校（特別支援学校を含まない）及び県立高等学校（中等教育学校を含む）に勤務する1年次、2年次、3年次、中堅（11年次）の教員であり、2024年9月から11月にかけて実施した。経験年数による違いを探るため、悉皆（法定）研修の受講者を対象とした。対象人数や回答率、回答者の属性については表1に示す。また、学習面で特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の有無は表2、行動面で特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の有無は表3に示す。質問項目については、「通常の学級に在籍す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（文部科学省，2022）」を参考に作成した。具体的には、学習面（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等）で特別な配慮や支援を必要とする児童生徒1名、及び行動面（不注意や多動性、衝動性、対人関係、こだわり等）で特別な配慮や支援を必要とする児童生徒1名について回答を求めた。なお、対象児

童生徒が学習面のみ、又は行動面のみ該当する場合は、該当する設問のみ回答を求め、学習面と行動面の両方に該当する場合は、両方の設問に回答するよう求めた。回答対象となる児童生徒は、令和5年度から6年度にかけて、担任または授業を担当した児童生徒とした。また、アンケート調査は、各研修受講者に文書で趣旨を説明した上で、アンケートフォームを用いて回答を依頼した。

表1 調査対象及び属性

		(人)				
校種	人数	1年次	2年次	3年次	中堅	合計
小学校	対象人数	148	159	184	253	744
	回答人数	114	46	87	177	424
	回答率	77.0%	28.9%	47.3%	70.0%	57.0%
中学校	対象人数	178	150	149	149	626
	回答人数	160	72	59	70	361
	回答率	89.9%	48.0%	39.6%	47.0%	57.7%
高等学校	対象人数	223	202	-	235	660
	回答人数	158	97	-	73	328
	回答率	70.9%	48.0%	-	31.1%	49.7%

※高等学校3年次については、調査実施期間に
 悉皆（法定）研修が実施されなかったため実施できなかった。

表2 学習面で特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の有無

		(人)				
校種	対象児童生徒	1年次	2年次	3年次	中堅	合計
小学校	いる	106	43	78	157	384
	いない	8	3	9	20	40
中学校	いる	138	62	48	54	302
	いない	22	10	11	16	59
高等学校	いる	69	53	-	40	162
	いない	89	44	-	33	166

表3 行動面で特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の有無

		(人)				
校種	対象児童生徒	1年次	2年次	3年次	中堅	合計
小学校	いる	103	34	63	138	338
	いない	11	12	24	39	86
中学校	いる	120	49	37	47	253
	いない	40	23	22	23	108
高等学校	いる	44	39	-	30	113
	いない	114	58	-	43	215

3 調査内容と結果の概要

(1) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだ児童生徒の学年

学習面の結果を図1-1（小学校）、図1-2（中学校）、図1-3（高等学校）に示し、行動面の結果を図2-1（小学校）、図2-2（中学校）、図2-3（高等学校）に示す。

ア 学習面

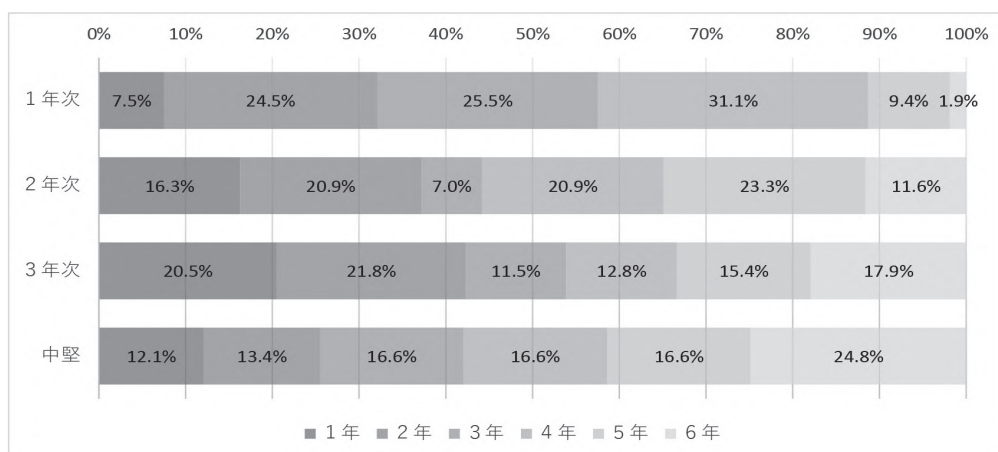


図1-1 小学校（1年次 n=106, 2年次 n=43, 3年次 n=78, 中堅 n=157）

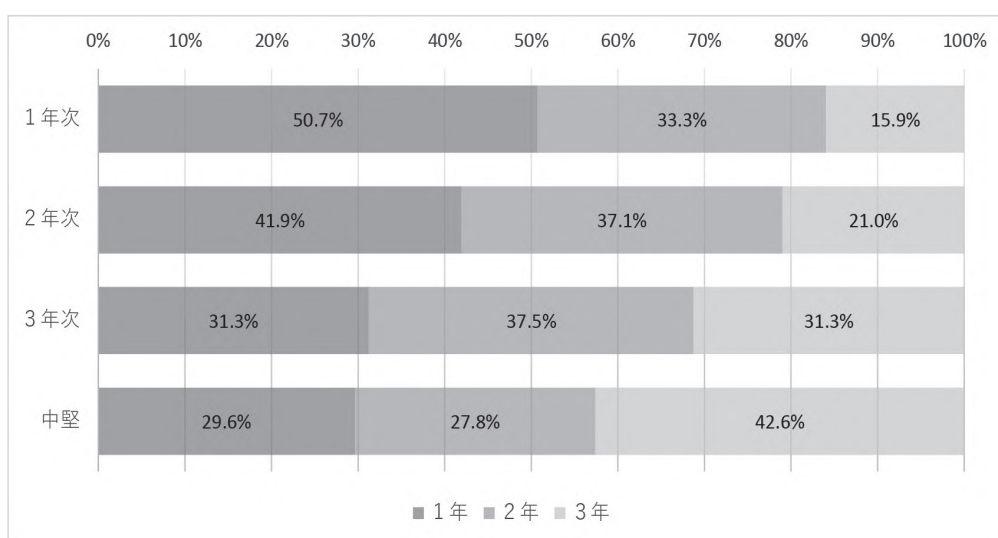


図1-2 中学校（1年次 n=138, 2年次 n=62, 3年次 n=48, 中堅 n=54）

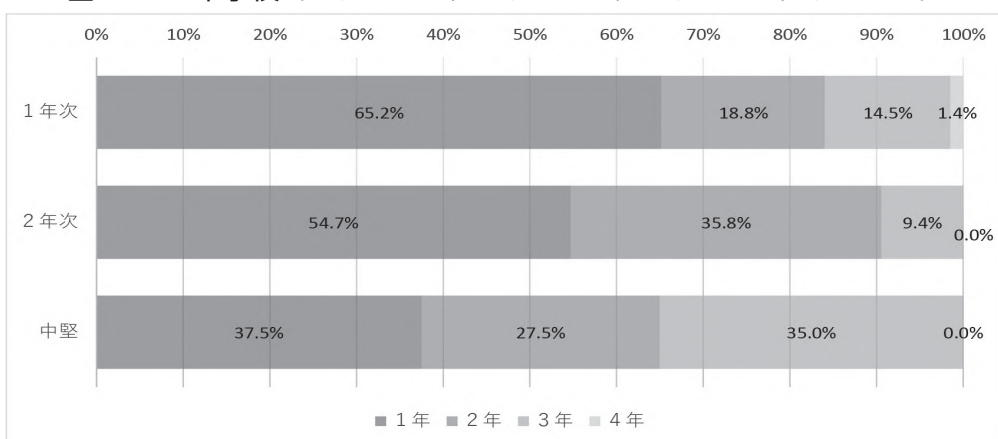


図1-3 高等学校（1年次 n=69, 2年次 n=53, 中堅 n=40）

(ア) 結果と考察

- 小学校の1年次教員で最も多かったのは4年生であり31.1%、中堅教員で最も多かったのは6年生であり24.8%であった。これは、1年次教員は1年生や6年生を担任することが少なく、中堅教員が6年生を担任することが比較的多いからであると考えられる。
- 中学校の1年次教員で最も多かったのは1年生であり50.7%であった。1年次教員は、

慣れない多忙な日々の状況で生徒の学習面についての指導・支援に悩みを抱えていると考えられる。また、中堅教員は1年生が29.6%、2年生が27.8%と少ないが3年生で42.6%と急増している。

- 高等学校は、全教職経験層において1年生が多く、中でも1年次教員が65.2%と最も多い。2年次教員が54.7%、中堅教員においても37.5%と学年が上がるにつれ、特別な配慮や支援を必要とする生徒への悩みが減少傾向にある。1年生が最も多いことから、中学校と高等学校との授業の違いに戸惑う生徒が多く、その対応に苦慮していると考えられる。

イ 行動面

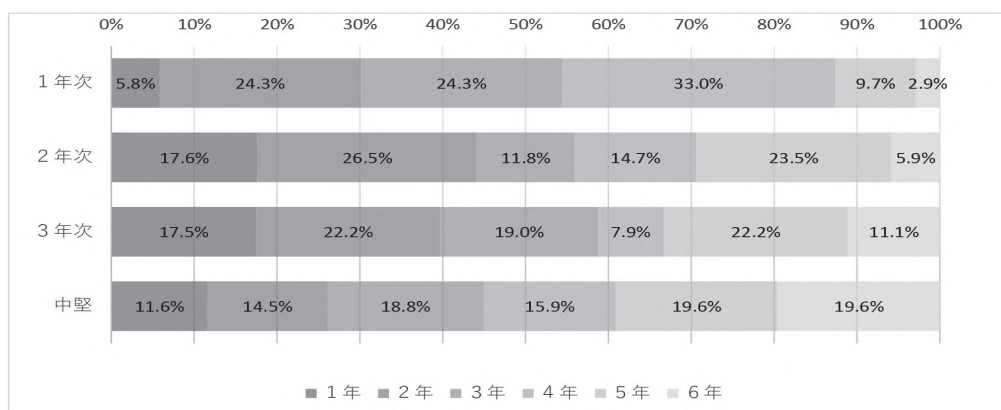


図2-1 小学校（1年次 n=103, 2年次 n=34, 3年次 n=63, 中堅 n=138）

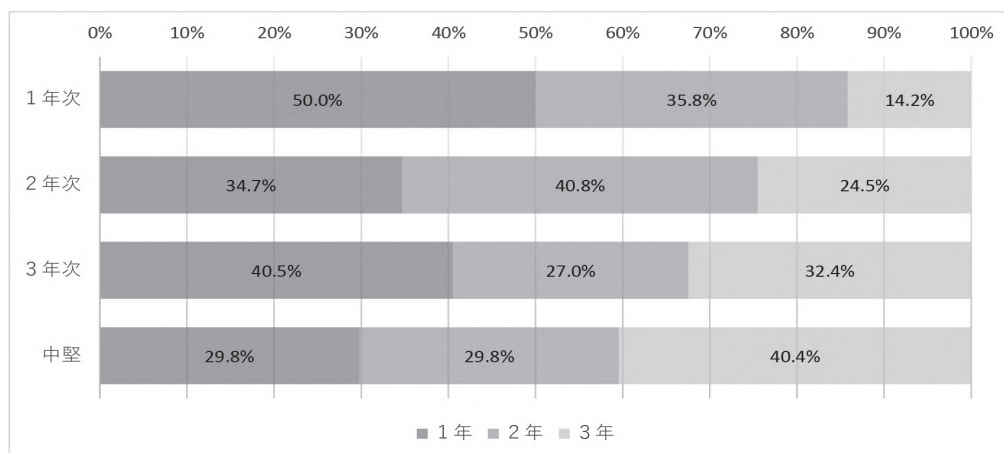


図2-2 中学校（1年次 n=120, 2年次 n=49, 3年次 n=37, 中堅 n=47）

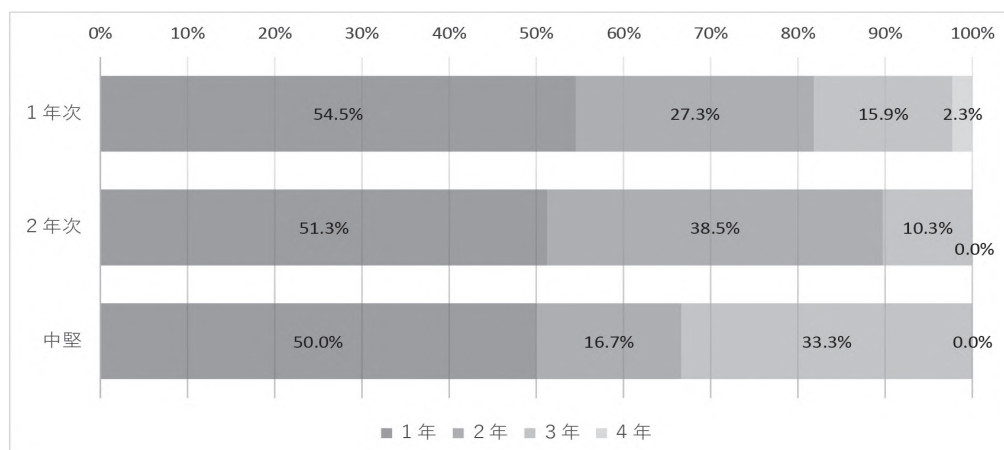


図2-3 高等学校（1年次 n=44, 2年次 n=39, 中堅 n=30）

(ア) 結果と考察

- 小学校の1年次教員で最も多かったのは4年生であり33.0%であった。これは、自我が強くなり、大人の言うことに対して反発することが増える時期であり、1年目の教員は信頼関係を築くのに時間がかかることがあると考えられる。
- 中学校は1年次教員の50.0%が1年生と回答し最も多かった。これは、生徒の発達的な特徴、環境の変化、学級経営の難しさ、1年次教員の経験不足などが複合的に絡み合っていると考えられる。
- 高等学校は1年次教員の54.5%が1年生と回答し、2年次教員は51.3%、中堅教員は50.0%と続いた。学習面同様、1年生が最も多いことから、中学校と高等学校との授業の違いに戸惑う生徒が多く、その対応に苦慮していると考えられる。

(2) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだ児童生徒の障害の診断有無

学習面の結果を図3-1（小学校）、図3-2（中学校）、図3-3（高等学校）に示し、行動面の結果を図4-1（小学校）、図4-2（中学校）、図4-3（高等学校）に示す。

ア 学習面

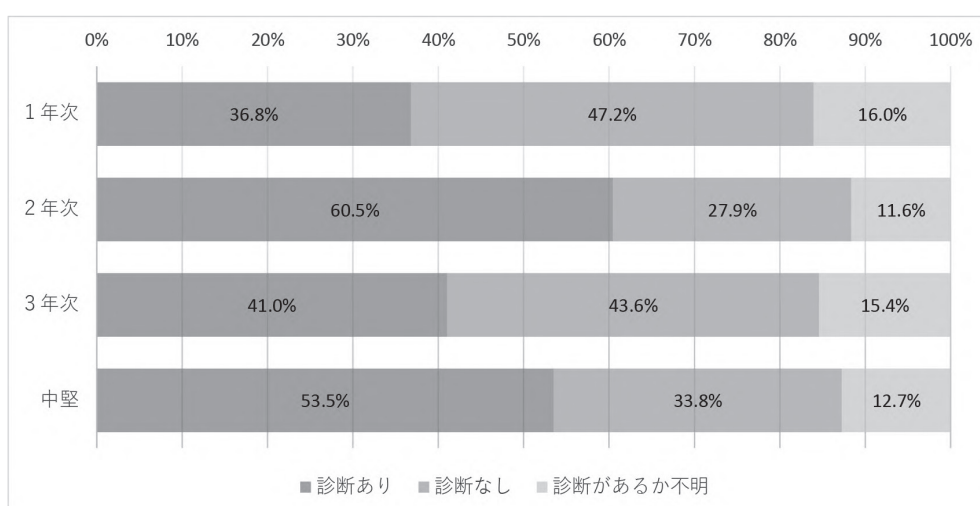


図3-1 小学校（1年次 n=106, 2年次 n=43, 3年次 n=78, 中堅 n=157）

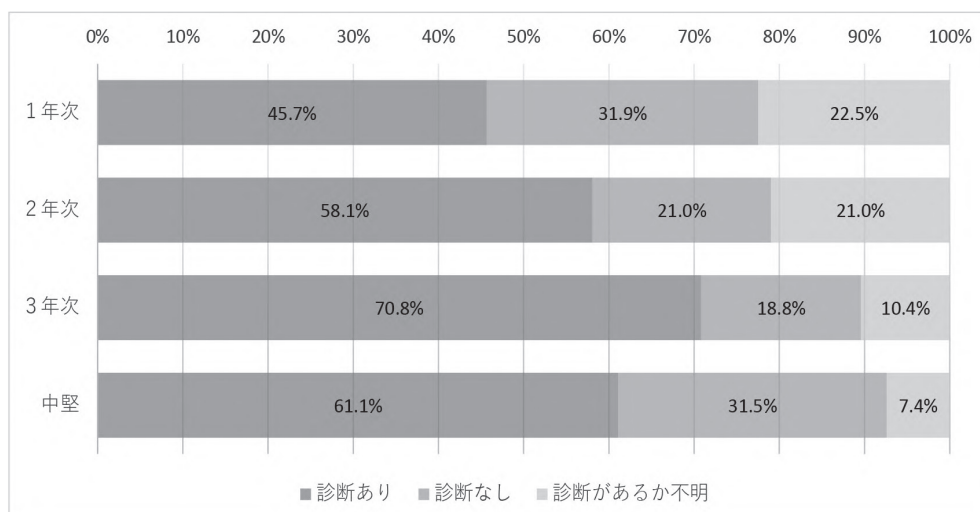


図3-2 中学校（1年次 n=138, 2年次 n=62, 3年次 n=48, 中堅 n=54）

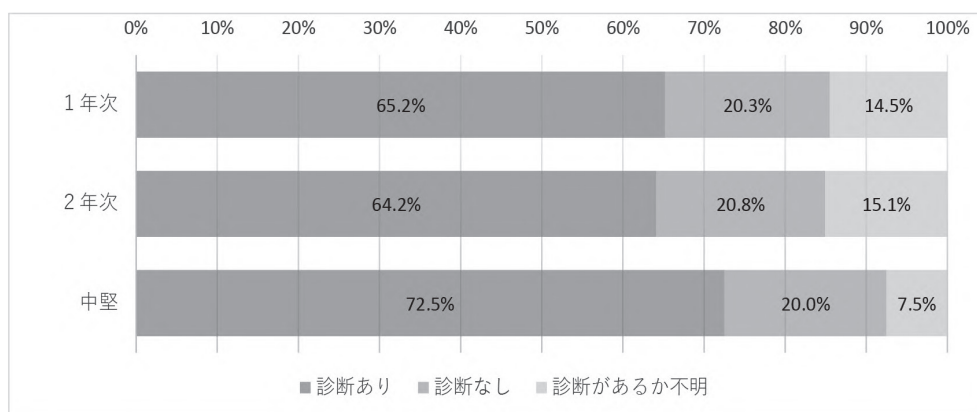


図 3-3 高等学校（1 年次 n=69, 2 年次 n=53, 中堅 n=40）

(ア) 結果と考察

- 小学校の 1 年次教員で最も多かったのは「診断なし」の児童であり 47.2%、中堅教員で最も多かったのは「診断あり」の児童で 53.5% であった。特別な配慮や支援を必要とする児童の学年は、1 年次教員の多くが 2 年生から 4 年生と回答し、中堅教員の半数近くが 5 年生及び 6 年生と回答している。このことから、低学年や中学年では診断が確定していなくても、高学年になるにつれて学習の困難が顕著になり、診断がつくケースが増えることが影響していると考えられる。
- 中学校で最も多かったのは「診断あり」の生徒であり、1 年次教員が 45.7%、2 年次教員が 58.1%、3 年次教員が 70.8%、中堅教員が 61.1% であった。小学校では診断を受けていなかった生徒でも、中学校で学習の困難さが顕著になり、診断に至るケースが増えていると考えられる。
- 高等学校で最も多かったのは「診断あり」の生徒であり、1 年次教員が 65.2%、2 年次教員が 64.2%、中堅教員が 72.5% であった。高等学校では、小学校・中学校と異なり、「診断あり」の生徒が圧倒的に多い。これは、高校進学の間で、すでに診断が確定している生徒が多いためであると考えられる。

イ 行動面

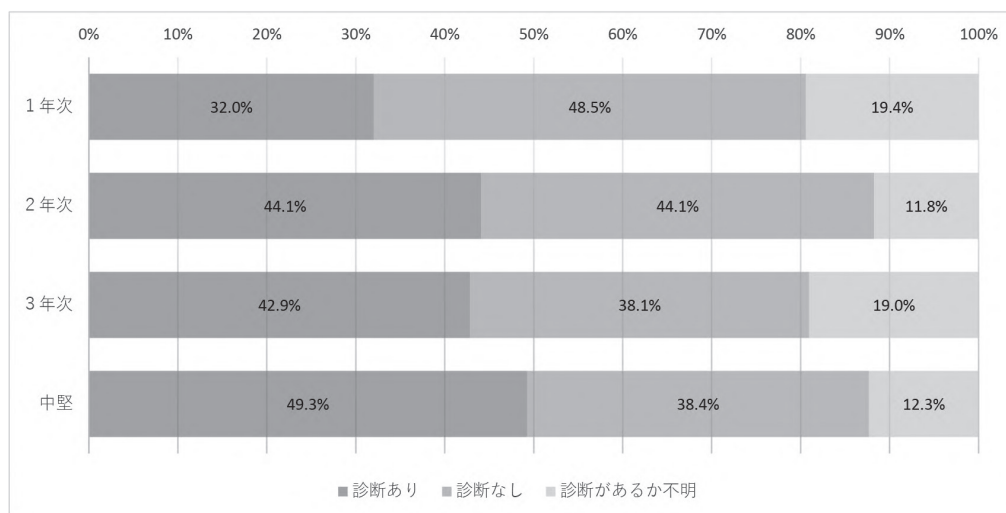


図 4-1 小学校（1 年次 n=103, 2 年次 n=34, 3 年次 n=63, 中堅 n=138）

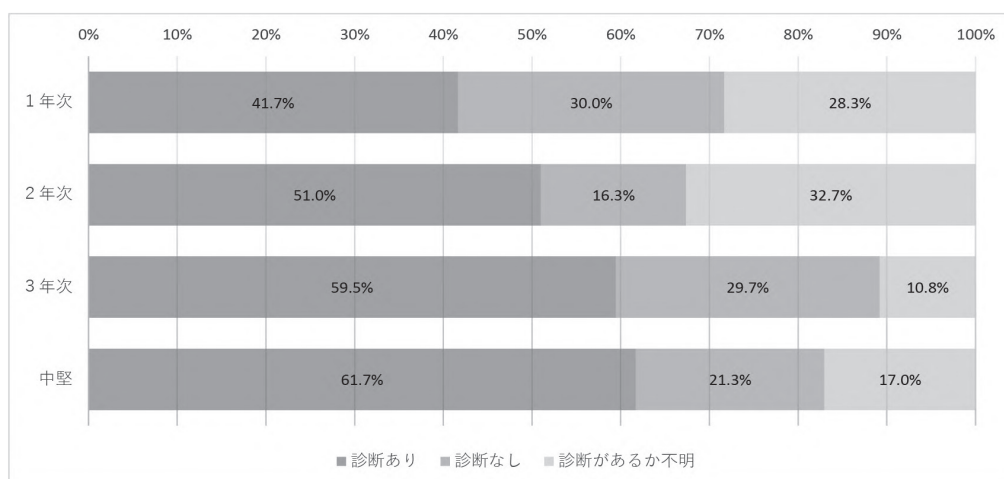


図 4-2 中学校（1年次 n=120，2年次 n=49，3年次 n=37，中堅 n=47）

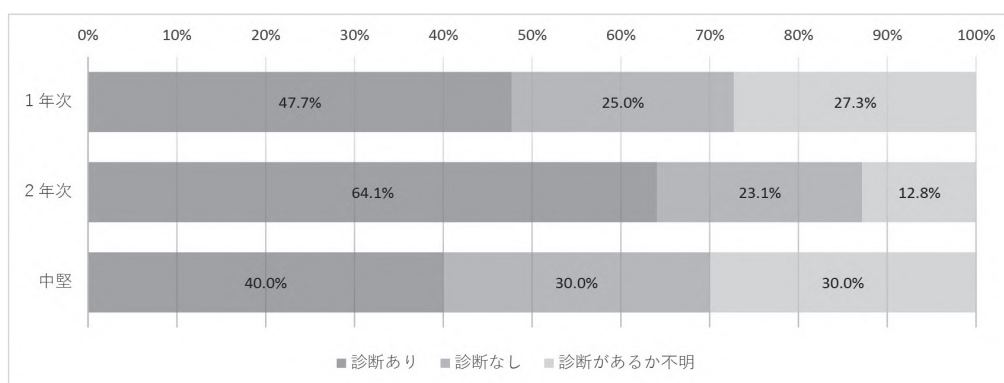


図 4-3 高等学校（1年次 n=44，2年次 n=39，中堅 n=30）

(7) 結果と考察

- 小学校の1年次教員で最も多かったのは「診断なし」の児童で48.5%、中堅教員で最も多かったのは「診断あり」の児童で49.3%あった。「診断あり」「診断なし」に関係なく、指導・支援に関する知識等を習得する必要があると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「診断あり」の生徒であり、1年次教員が41.7%、2年次教員が51.0%、3年次教員が59.5%、中堅教員が61.7%であった。また、「診断があるか不明」の生徒が学習面よりも多く、中堅教員では学習面が7.4%であるのに対し行動面では17.0%であった。学習面より幅広い生徒への指導・支援が求められていると考えられる。
- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「診断あり」の生徒であり、1年次教員が47.7%、2年次教員が64.1%、中堅教員が40.0%であった。1年次教員と中堅教員と比べ2年次教員に多い理由として、1年目は授業をどう進めるかという基本的な部分に精一杯で生徒の個別支援までは気が回らなかったが、2年目になると生徒一人一人の様子が見えるようになったためと考えられる。

(3) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだ児童生徒の障害の診断名

学習面の結果を表4-1（小学校）、表4-2（中学校）、表4-3（高等学校）に示し、行動面の結果を表5-1（小学校）、表5-2（中学校）、表5-3（高等学校）に示す。

ア 学習面

表 4-1 小学校（1 年次 n=106, 2 年次 n=43, 3 年次 n=78, 中堅 n=157）

	1 年次	2 年次	3 年次	中堅
視覚障害	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%
聴覚障害	0.0%	3.8%	3.1%	2.4%
知的障害	20.5%	23.1%	12.5%	21.4%
肢体不自由	0.0%	0.0%	6.3%	0.0%
病弱	0.0%	0.0%	0.0%	1.2%
自閉症	25.6%	26.9%	15.6%	26.2%
学習障害	17.9%	19.2%	25.0%	20.2%
注意欠陥・多動性障害	30.8%	23.1%	34.4%	23.8%
診断あり（診断名不明）	5.1%	3.8%	3.1%	3.6%

表 4-2 中学校（1 年次 n=138, 2 年次 n=62, 3 年次 n=48, 中堅 n=54）

	1 年次	2 年次	3 年次	中堅
視覚障害	4.8%	0.0%	2.9%	3.0%
聴覚障害	1.6%	0.0%	5.9%	0.0%
知的障害	22.2%	25.0%	41.2%	48.5%
肢体不自由	4.8%	2.8%	0.0%	6.1%
病弱	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
自閉症	17.5%	30.6%	14.7%	21.2%
学習障害	23.8%	13.9%	11.8%	9.1%
注意欠陥・多動性障害	17.5%	22.2%	17.6%	9.1%
診断あり（診断名不明）	7.9%	5.6%	5.9%	3.0%

表 4-3 高等学校（1 年次 n=69, 2 年次 n=53, 中堅 n=40）

	1 年次	2 年次	中堅
視覚障害	2.2%	0.0%	3.4%
聴覚障害	11.1%	8.8%	6.9%
知的障害	6.7%	11.8%	10.3%
肢体不自由	11.1%	5.9%	3.4%
病弱	2.2%	0.0%	0.0%
自閉症	17.8%	26.5%	27.6%
学習障害	24.4%	23.5%	20.7%
注意欠陥・多動性障害	11.1%	20.6%	20.7%
診断あり（診断名不明）	13.3%	2.9%	6.9%

(7) 結果と考察

- 小学校の 1 年次教員が挙げた診断名で最も多かったのは「注意欠陥・多動性障害」で 30.8%、2 年次教員は「自閉症」で 26.9%、3 年次教員は「注意欠陥・多動性障害」で 34.4%、中堅教員は「自閉症」で 26.2%であった。「注意欠陥・多動性障害」と「自閉症」が最も多く挙げられていることから、特に指導や支援に悩みやすいのは、これらの診断を受けた児童である可能性が高いと考えられる。
- 中学校の 1 年次教員が挙げた診断名で最も多かったのは「学習障害」で 23.8%、2 年次教員は「自閉症」で 30.6%、3 年次教員は「知的障害」で 41.2%、中堅教員は「知的障害」で 48.5%であった。このことから、中学校において教員が直面する課題は、

教職経験によって異なることが示唆される。

- 高等学校の1年次教員が挙げた診断名で最も多かったのは「学習障害」で24.4%、2年次教員は「自閉症」で26.5%、中堅教員は「自閉症」で27.6%であった。1年生の段階では、教員が生徒の学力を把握しようとする機会が多く、学習の困難が目立つ生徒に気付きやすいと考えられる。一方で、「自閉症」よりも学習の困難さに注目しがちなため、「学習障害」が多く挙げられた可能性があると考えられる。

イ 行動面

表5-1 小学校（1年次 n=103, 2年次 n=34, 3年次 n=63, 中堅 n=138）

	1年次	2年次	3年次	中堅
視覚障害	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
聴覚障害	0.0%	0.0%	3.7%	0.0%
知的障害	12.1%	6.7%	0.0%	11.8%
肢体不自由	3.0%	0.0%	0.0%	1.5%
病弱	0.0%	0.0%	0.0%	1.5%
自閉症	30.3%	26.7%	25.9%	42.6%
学習障害	0.0%	0.0%	0.0%	1.5%
注意欠陥・多動性障害	51.5%	60.0%	63.0%	38.2%
診断あり（診断名不明）	3.0%	6.7%	7.4%	2.9%

表5-2 中学校（1年次 n=120, 2年次 n=49, 3年次 n=37, 中堅 n=47）

	1年次	2年次	3年次	中堅
視覚障害	4.0%	0.0%	0.0%	0.0%
聴覚障害	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
知的障害	18.0%	24.0%	22.7%	13.8%
肢体不自由	0.0%	0.0%	0.0%	6.9%
病弱	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
自閉症	30.0%	28.0%	40.9%	34.5%
学習障害	6.0%	4.0%	0.0%	3.4%
注意欠陥・多動性障害	34.0%	36.0%	31.8%	41.4%
診断あり（診断名不明）	8.0%	8.0%	4.5%	0.0%

表5-3 高等学校（1年次 n=44, 2年次 n=39, 中堅 n=30）

	1年次	2年次	中堅
視覚障害	0.0%	0.0%	0.0%
聴覚障害	2.2%	0.0%	0.0%
知的障害	0.0%	0.0%	3.4%
肢体不自由	4.4%	2.9%	0.0%
病弱	0.0%	0.0%	0.0%
自閉症	22.2%	26.5%	13.8%
学習障害	2.2%	0.0%	0.0%
注意欠陥・多動性障害	15.6%	41.2%	20.7%
診断あり（診断名不明）	0.0%	2.9%	3.4%

(7) 結果と考察

- 小学校の1年次教員・2年次教員・3年次教員が挙げた診断名で最も多かったのは「注意欠陥・多動性障害」であった。それぞれ1年次教員が51.5%、2年次が60.0%、3年次教員が63.0%であった。中堅教員で最も多かったのは「自閉症」で42.6%であったが、次いで「注意欠陥・多動性障害」で38.2%であった。これは、「注意欠陥・多動性障害」の特性は低学年から目立ちやすいが、「自閉症」の特性は学年が上がるにつれて顕在化するからと考えられる。
- 中学校の1年次教員・2年次教員・中堅教員が挙げた診断名で最も多かったのは「注意欠陥・多動性障害」であった。それぞれ1年次教員が34.0%、2年次が36.0%、中堅教員が31.8%であった。3年次教員で最も多かったのは「自閉症」で40.9%であったが、次いで多かったのが「注意欠陥・多動性障害」で31.8%であった。これは、思春期の影響もあり「注意欠陥・多動性障害」の特性が強調されるが、3年生では進路選択や対人関係の問題で「自閉症」の特性が表れやすいと考えられる。
- 高等学校の1年次教員が挙げた診断名で最も多かったのは「自閉症」で22.2%、次いで「注意欠陥・多動性障害」で15.6%であった。2年次教員は「注意欠陥・多動性障害」で41.2%、次いで「自閉症」で26.5%であった。中堅教員は「注意欠陥・多動性障害」で20.7%、次いで「自閉症」で13.8%であった。これは、進級後の自己管理の困難さが「注意欠陥・多動性障害」の生徒の課題となるが、3年生になると進路が明確化し、ある程度適応できる生徒が増える可能性があると考えられる。

(4) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだ内容

学習面の結果を図5-1（小学校）、図5-2（中学校）、図5-3（高等学校）に示し、行動面の結果を図6-1（小学校）、図6-2（中学校）、図6-3（高等学校）に示す（複数回答）。

ア 学習面

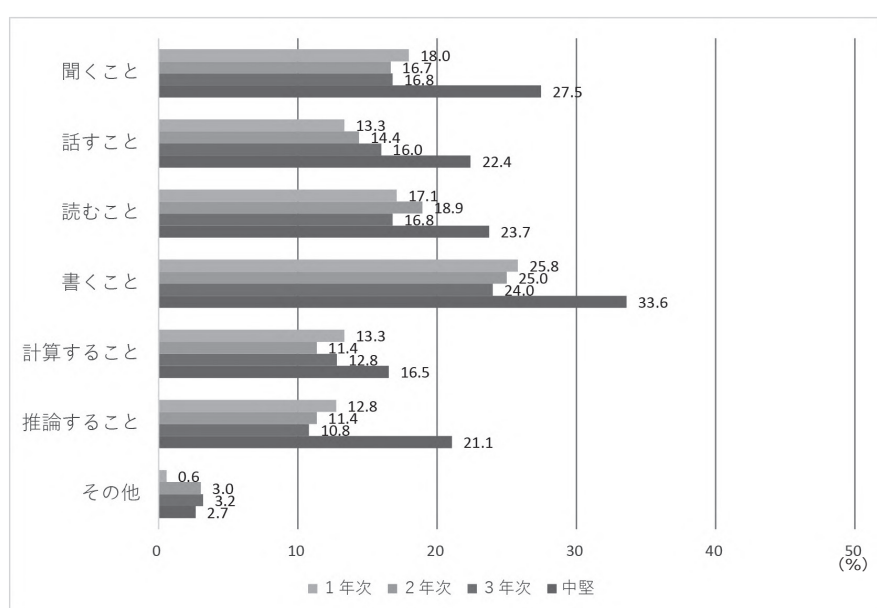


図5-1 小学校（1年次 n=106, 2年次 n=43, 3年次 n=78, 中堅 n=157）

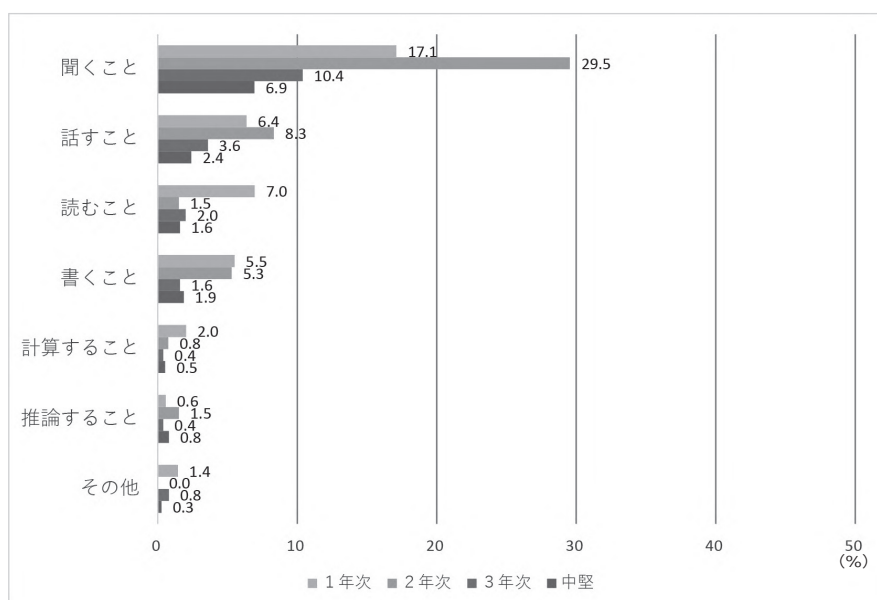


図5-2 中学校（1年次 n=138, 2年次 n=62, 3年次 n=48, 中堅 n=54）

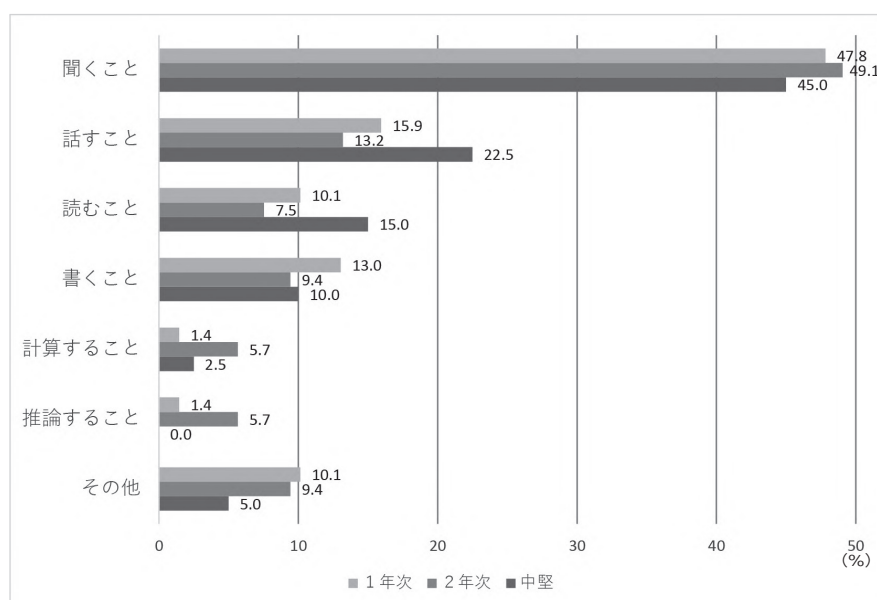


図5-3 高等学校（1年次 n=69, 2年次 n=53, 中堅 n=40）

(7) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「書くこと」であり、1年次教員が25.8%、2年次教員が25.0%、3年次教員が24.0%、中堅教員が33.6%であった。1年次教員から3年次教員の間では「書くこと」の指導に関する悩みの割合が約25.0%前後であり、経験による差はそれほど大きくない。一方、中堅教員では33.6%と増加している。中堅教員は低学年から高学年まで幅広い児童を指導する機会があり、より多様な課題に直面するため悩みが増加していると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「聞くこと」であり、1年次教員が17.1%、2年次教員が29.5%、3年次教員が10.4%、中堅教員が6.9%であった。1年次教員よりも2年次教員のほうが「聞くこと」に悩む割合が増えている。2年次になると1年次教員のときよりも授業運営に余裕が生まれ、生徒の理解度をより意識するようになると考えられる。また、3年次教員や中堅教員では「聞くこと」の悩みの割合が減少している。経験を積むことで、「聞くこと」が苦手な生徒への対応方法を習得し、

指導がスムーズになっている可能性があると考えられる。

- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「聞くこと」であり、1年次教員が47.8%、2年次教員が49.1%、中堅教員が45.0%であった。高等学校では、授業の内容がより専門的・抽象的になるため、生徒が教員の説明を適切に聞いて理解することが重要になる。また、高校生になると進路の関心度に個人差が生じ、授業に対する意欲が低い生徒も一定数おり、そのため聞く力の問題だけでなく、そもそも聞く意欲の低さが影響している可能性もあると考えられる。

イ 行動面

(ア) 結果と考察

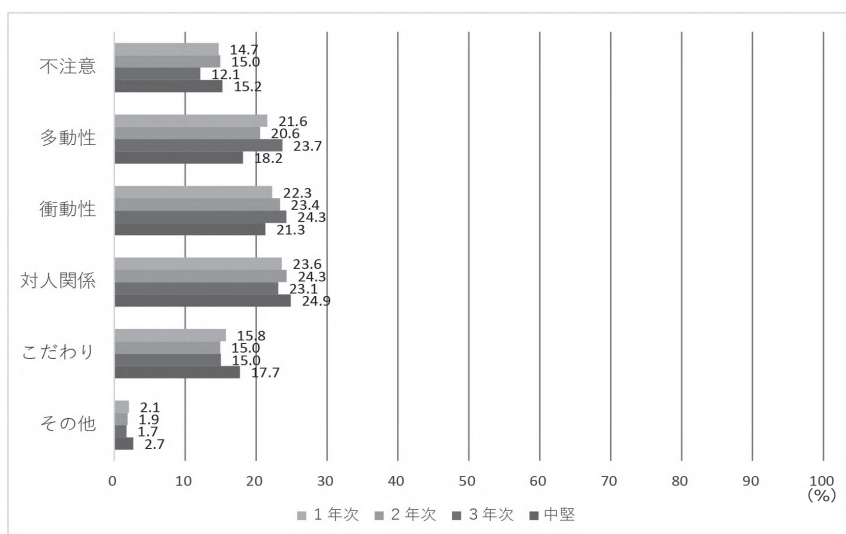


図6-1 小学校（1年次 n=103, 2年次 n=34, 3年次 n=63, 中堅 n=138）

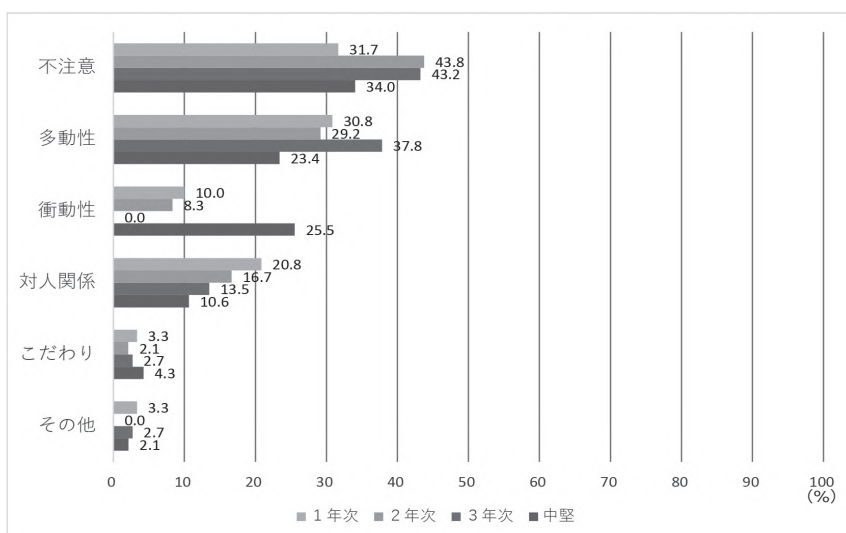


図6-2 中学校（1年次 n=120, 2年次 n=49, 3年次 n=37, 中堅 n=47）

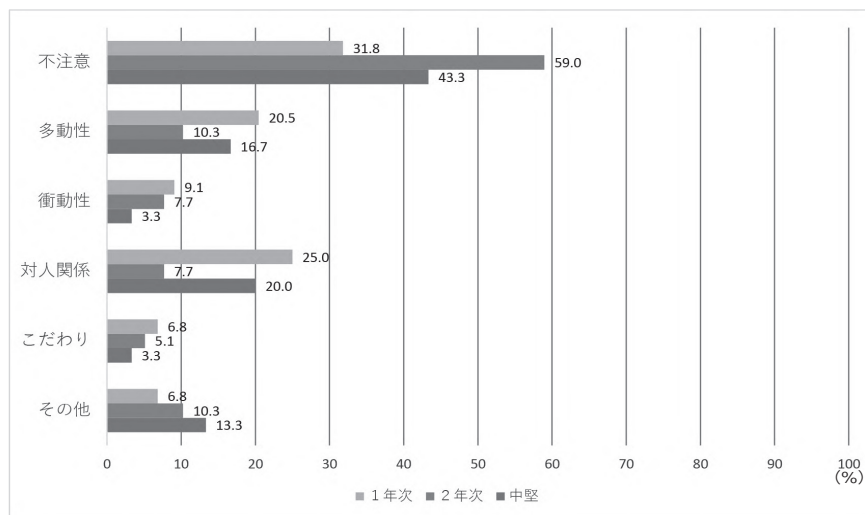


図6-3 高等学校（1年次 n=44, 2年次 n=39, 中堅 n=30）

- 小学校の1年次教員・2年次教員・中堅教員で最も多かったのは「対人関係」であり、1年次教員が23.6%、2年次教員が24.3%、中堅教員が24.9%であった。次いで多かったのが「衝動性」であった。3年次教員で最も多かったのは「衝動性」で24.3%、次いで「対人関係」が23.1%であった。小学校では社会性を身に付ける時期であるため、友人関係のトラブルが多く、対人関係に関する悩みが最も多いと考えられる。3年次教員では「衝動性」の指導の難しさが増しており、経験を積むにつれて児童の行動の背景を理解するようになることが影響していると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「不注意」であり、1年次教員が31.7%、2年次教員が43.8%、3年次教員が43.2%、中堅教員が34.0%であった。次いで1年次教員・2年次教員・3年次教員に多かったのが「多動性」であった。中学校では授業内容の難化と自己管理の必要性の増加により、「不注意」の問題が最も多くなると考えられる。また、「多動性」については、成長過程でのエネルギー発散の難しさや学習環境の変化に適応できない生徒の存在が影響していると考えられる。
- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「不注意」であり、1年次教員が31.8%、2年次教員が59.0%、中堅教員が43.3%であった。次いで1年次教員・中堅教員に多かったのが「対人関係」であった。高校生になると、勉強の難易度が上がるだけでなく、自分で学習計画を立てることが求められる。そのため、「不注意」の特性のある生徒は、学習面で困難を感じやすくなり、それに対する指導の難しさが教員の悩みとして表れると考えられる。また、高等学校では、教員の立場として生徒の自主性を尊重しつつも、適切な関係性を築くよう指導しなければならないため、対応の難しさが増すと考えられる。

(5) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだときの解決方法

学習面の結果を図7-1（小学校）、図7-2（中学校）、図7-3（高等学校）に示し、行動面の結果を図8-1（小学校）、図8-2（中学校）、図8-3（高等学校）に示す（複数回答）。

ア 学習面

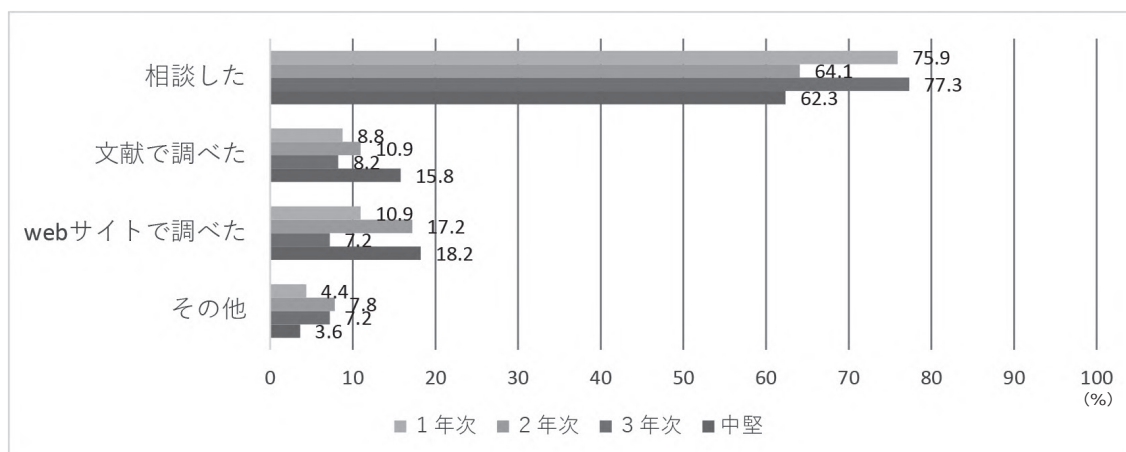


図7-1 小学校（1年次 n=106, 2年次 n=43, 3年次 n=78, 中堅 n=157）

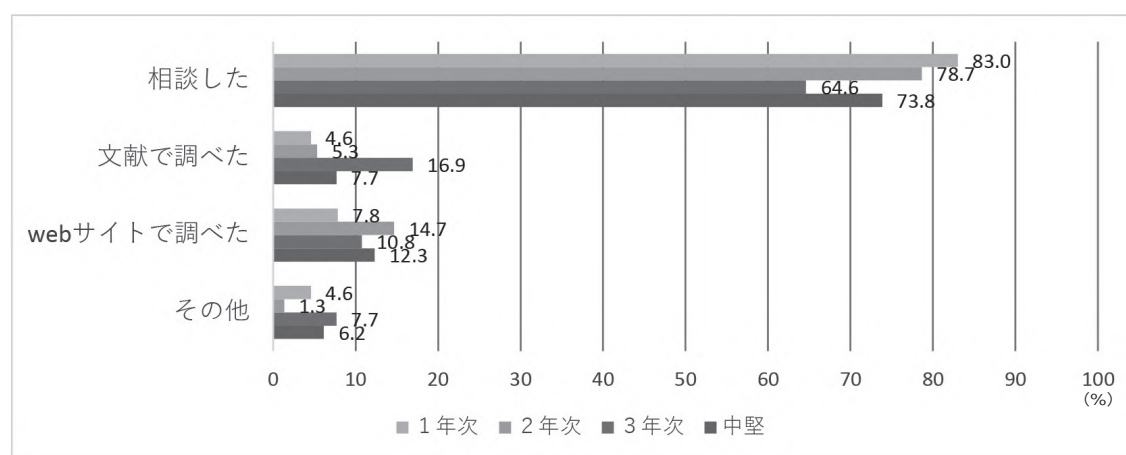


図7-2 中学校（1年次 n=138, 2年次 n=62, 3年次 n=48, 中堅 n=54）

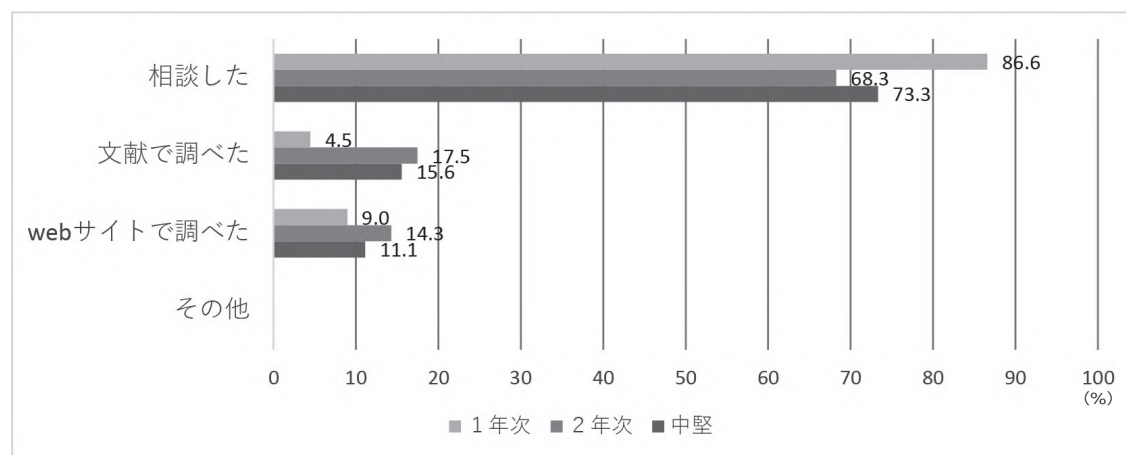


図7-3 高等学校（1年次 n=69, 2年次 n=53, 中堅 n=40）

(ア) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「相談した」であり、1年次教員が75.9%、2年次教員が64.1%、3年次教員が77.3%、中堅教員が62.3%であった。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「相談した」であり、1年次教員が83.0%、2年次教員が78.7%、3年次教員が64.6%、中堅教員が73.8%であった。次いで「webサイトで調べた」が2年次教員で14.7%、中堅教員が12.3%、3年次教員が「文献で調べた」で16.9%であった。

- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「相談した」であり、1年次教員が86.6%、2年次教員が68.3%、中堅教員が73.3%であった。次いで「文献で調べた」が2年次教員が17.5%、中堅教員が15.6%であった。
- 小学校・中学校・高等学校共に「相談した」が最も多かった理由として、他の教員の経験や実践例に基づいた具体的な方法を学べるため、理論的な文献に頼るよりも相談することが対応への参考にしやすいためと考えられる。特に1年次教員は授業準備等の業務に追われ、調べる時間が限られている。そのため、相談することが最も効率的な解決方法であると感じると考えられる。

イ 行動面

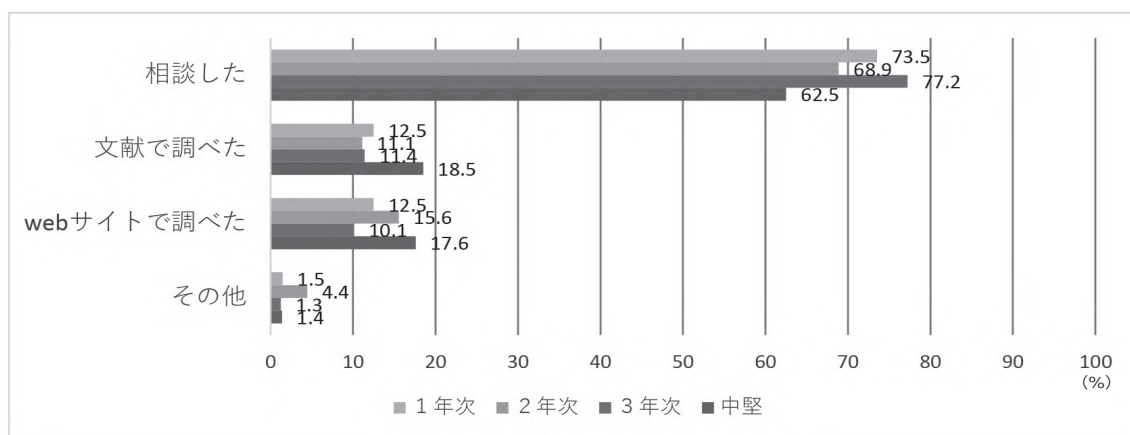


図8-1 小学校（1年次 n=103, 2年次 n=34, 3年次 n=63, 中堅 n=138）

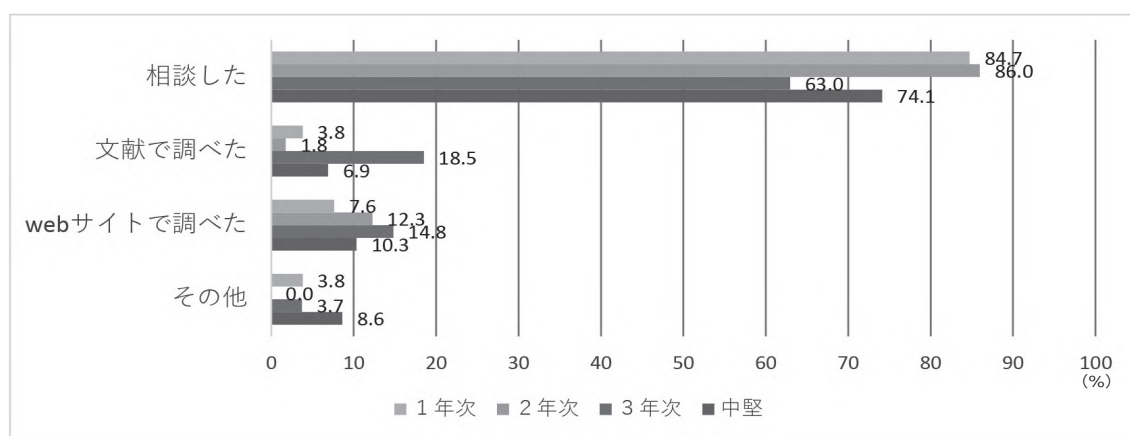


図8-2 中学校（1年次 n=120, 2年次 n=49, 3年次 n=37, 中堅 n=47）

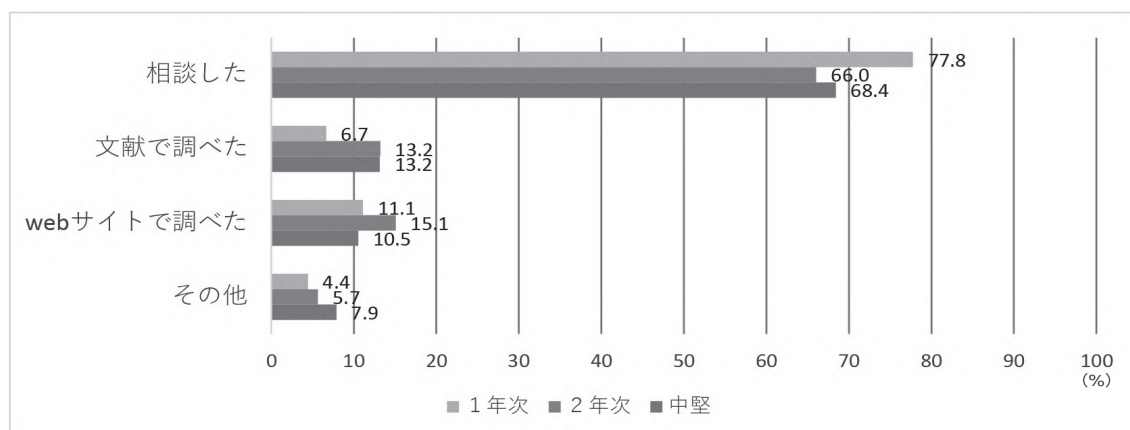


図8-3 高等学校（1年次 n=44, 2年次 n=39, 中堅 n=30）

(7) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「相談した」であり、1年次教員が73.5%、2年次教員が68.9%、3年次教員が77.2%、中堅教員が62.5%であった。次いで「文献で調べた」が中堅教員で18.5%であった。具体的な児童の背景や特性に応じたアプローチが求められるため、相談することが効果的であると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「相談した」であり、1年次教員が84.7%、2年次教員が86.0%、3年次教員が63.0%、中堅教員が74.1%であった。教職経験が豊富な教員も他の教員との情報共有することが求められ、意見交換を大切にする文化があると考えられる。行動面の問題は、状況や背景が個別的で複雑なため、他の教員の経験や具体的な事例を直接聞く相談が効果的であると考えられる。
- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「相談した」であり、1年次教員が77.8%、2年次教員が66.0%、中堅教員が68.4%であった。次いで「webサイトで調べた」が1年次教員で11.1%、2年次教員で15.1%、中堅教員は「文献で調べた」で13.2%であった。「その他」の件数は少数ではあるが、1年次教員から中堅教員まで均等に分布しており、独自の解決方法や学校独自のリソースを利用している可能性があると考えられる。

(6) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだときの解決方法

「相談した」を選択した回答者の相談相手について、学習面の結果を図9-1（小学校）、図9-2（中学校）、図9-3（高等学校）に示し、行動面の結果を図10-1（小学校）、図10-2（中学校）、図10-3（高等学校）に示す（複数回答）。

ア 学習面

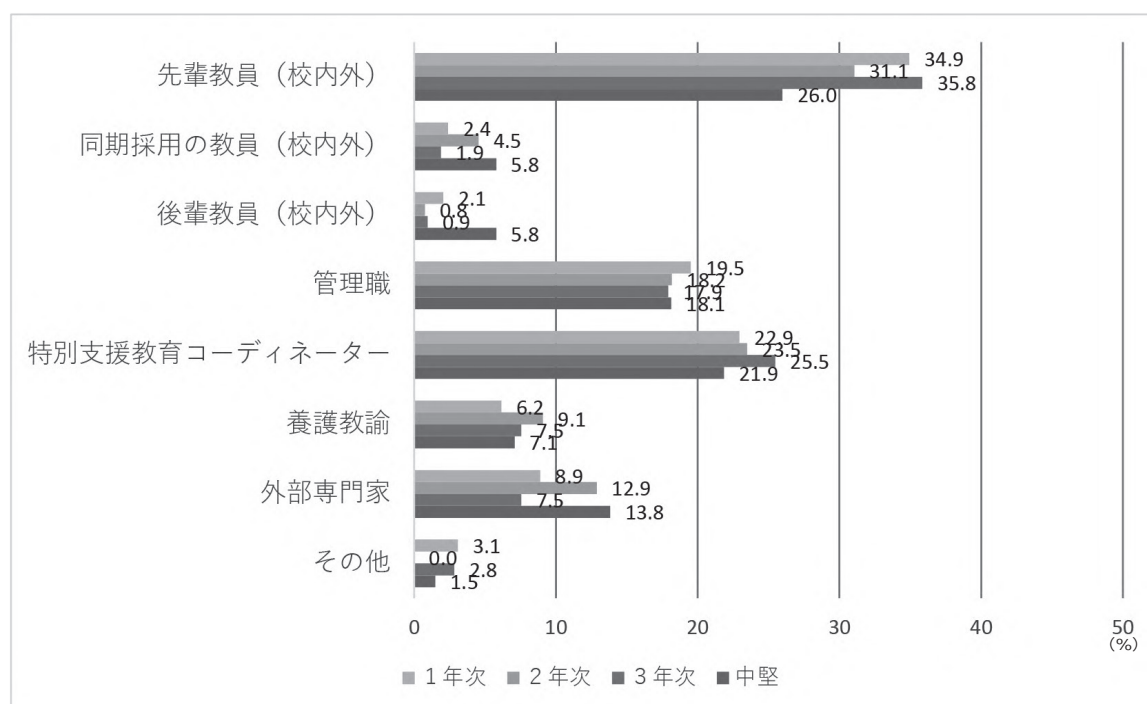


図9-1 小学校（1年次 n=106, 2年次 n=43, 3年次 n=78, 中堅 n=157）

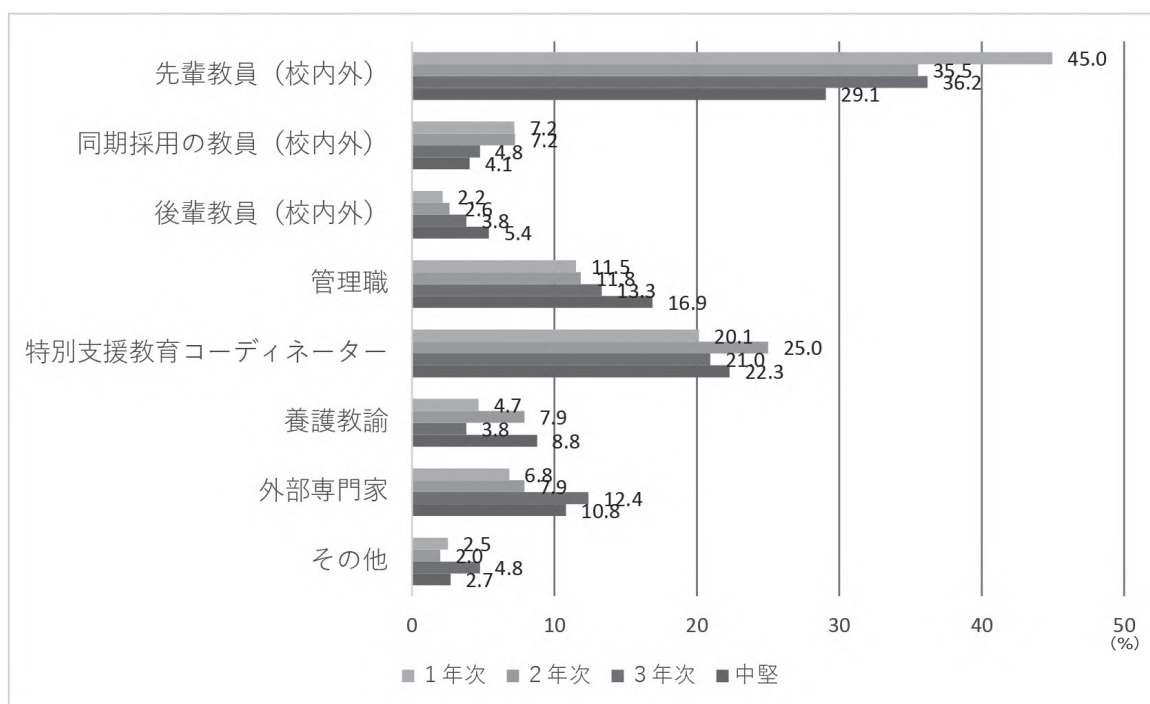


図 9-2 中学校（1年次 n=138, 2年次 n=62, 3年次 n=48, 中堅 n=54）

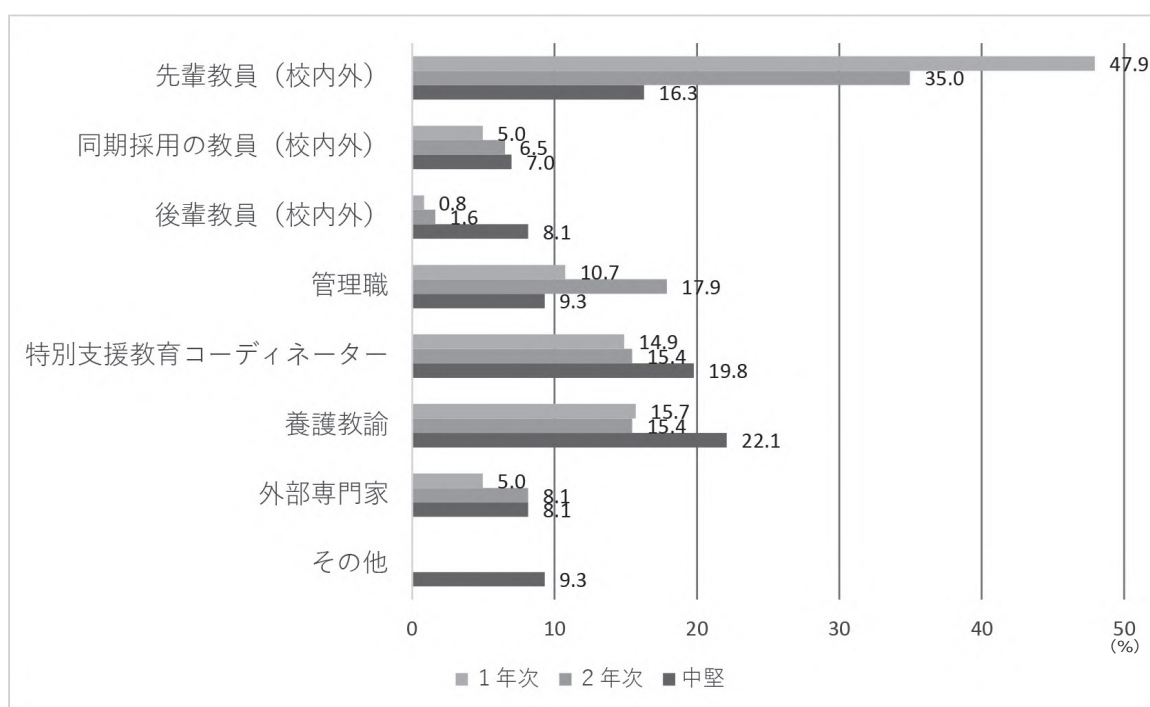


図 9-3 高等学校（1年次 n=69, 2年次 n=53, 中堅 n=40）

(7) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「先輩教員（校内外）」であり、1年次教員が34.9%、2年次教員が31.1%、3年次教員が35.8%、中堅教員が26.0%であった。次いで「特別支援教育コーディネーター」が多かった。中堅教員は、「外部専門家」への相談が他の教職経験層より13.8%と多く、専門的な知識を求める傾向があると考えられる。

- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「先輩教員（校内外）」であり、1年次教員が45.0%、2年次教員が35.5%、3年次教員が36.2%、中堅教員が29.1%であった。次いで「特別支援教育コーディネーター」が多かった。中堅教員は、他の教職経験層よりも相談相手が多様化しており、複雑なケースに対する深い洞察や専門知識が必要とされる場面で相談していると考えられる。
- 高等学校の1年次教員と2年次教員で最も多かったのは「先輩教員（校内外）」で、1年次教員が47.9%、2年次教員が35.0%であった。中堅教員で最も多かったのは「養護教諭」であり22.1%、次いで「特別支援教育コーディネーター」が19.8%であった。高等学校においては、養護教諭が身近な相談相手であることがうかがえる。

イ 行動面

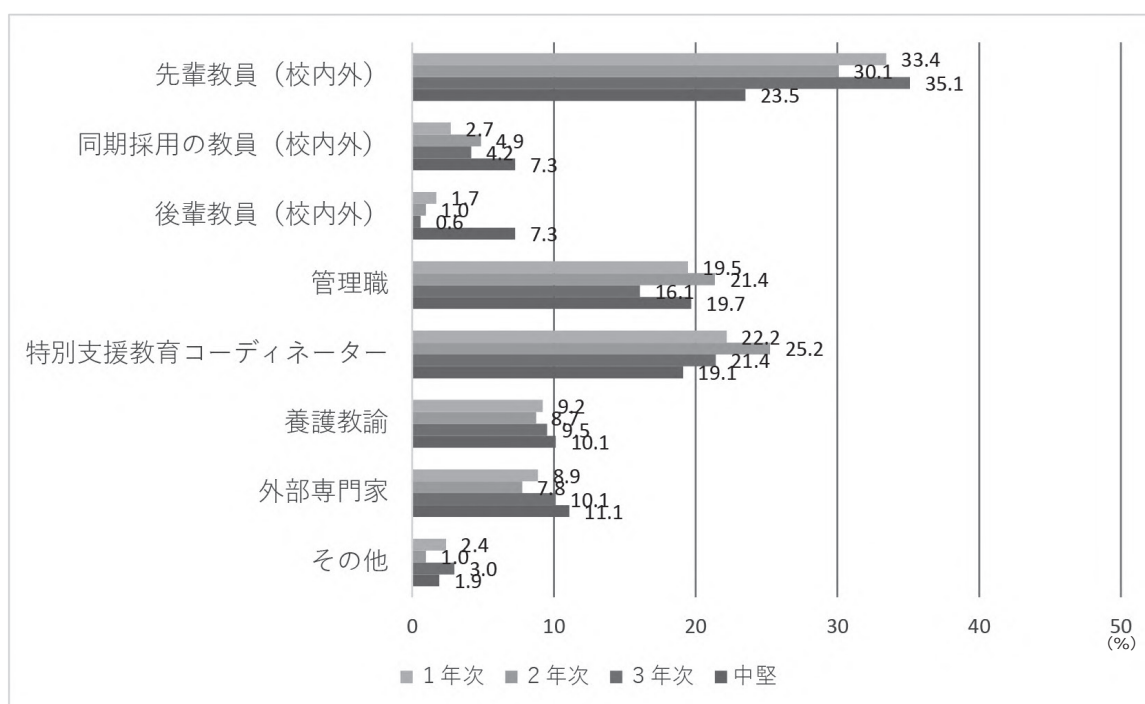


図10-1 小学校（1年次 n=103, 2年次 n=34, 3年次 n=63, 中堅 n=138）

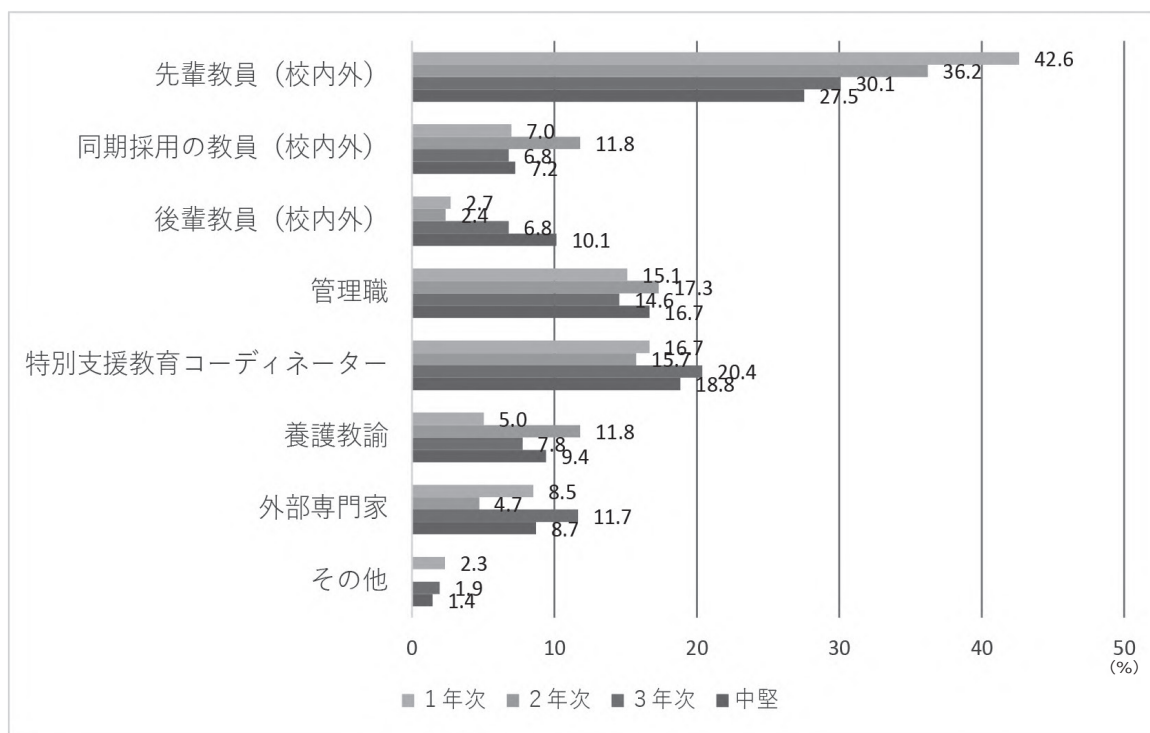


図10-2 中学校 (1年次 n=120, 2年次 n=49, 3年次 n=37, 中堅 n=47)

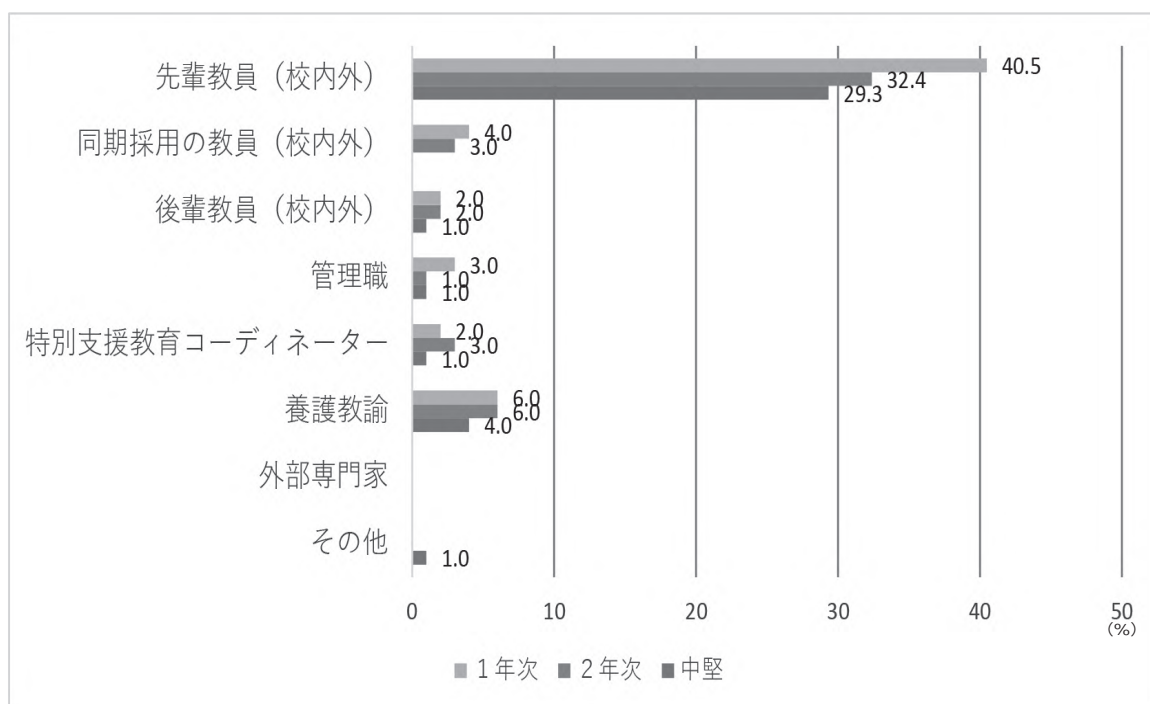


図10-3 高等学校 (1年次 n=44, 2年次 n=39, 中堅 n=30)

(7) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「先輩教員 (校内外)」であり、1年次教員が33.4%、2年次教員が30.1%、3年次教員が35.1%、中堅教員が23.5%であった。次いで「特別支援教育コーディネーター」、「管理職」が多かった。中堅教員は「外部専門家」への相談が他の教職経験層より11.1%と多く、専門的な知識を求める傾向があると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「先輩教員 (校内外)」であり、1年次教

員が42.6%、2年次教員が36.2%、3年次教員が30.1%、中堅教員が27.5%であった。次いで「特別支援教育コーディネーター」、「管理職」であった。行動面の問題は学習面に比べて複雑であり、保護者対応に関する助言も期待されていることから、特別支援教育コーディネーターや「管理職」の助言が求められると考えられる。

- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「先輩教員（校内外）」であり、1年次教員が40.5%、2年次教員が32.4%、中堅教員が29.3%であった。次いで「養護教諭」が1年次教員で6.0%、2年次教員で6.0%、中堅教員で4.0%であった。1年次教員にとって、「先輩教員（校内外）」は初期対応における重要なリソースであると考えられる。

(7) 特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の指導・支援で悩んだときの解決方法

「相談した」を選択し、「外部専門家」を選択した回答者の「外部専門家」の詳細について、学習面の結果を図11-1（小学校）、図11-2（中学校）、図11-3（高等学校）に示し、行動面の結果を図12-1（小学校）、図12-2（中学校）、図12-3（高等学校）に示す（複数回答）。

ア 学習面

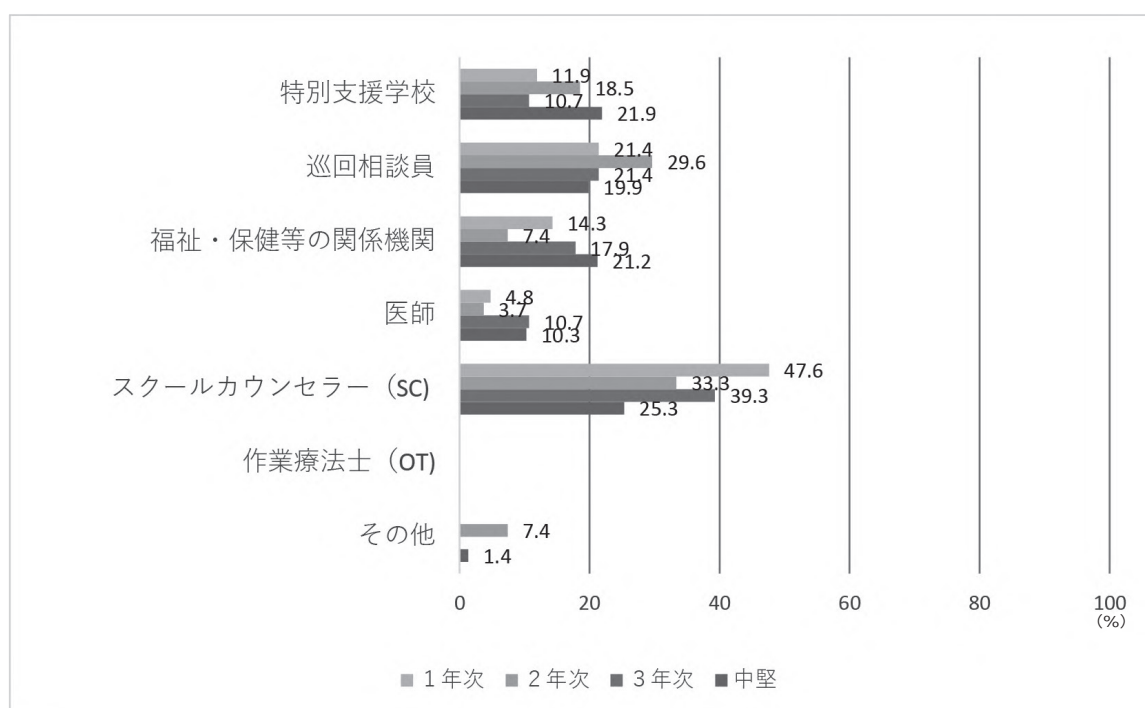


図11-1 小学校（1年次 n=106, 2年次 n=43, 3年次 n=78, 中堅 n=157）

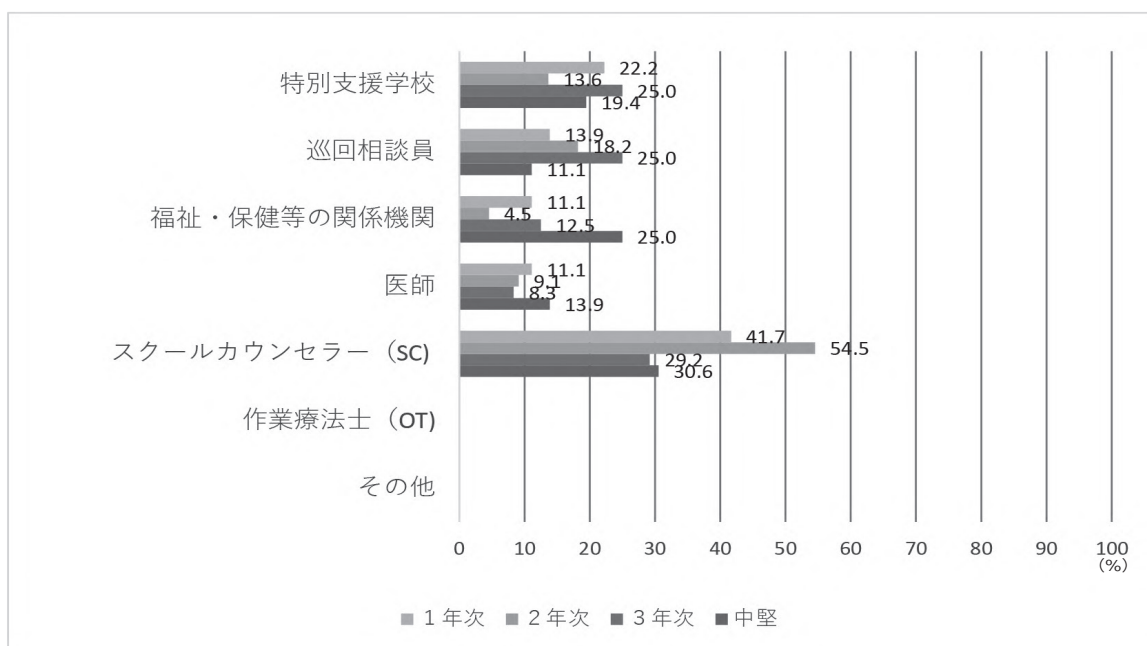


図11-2 中学校（1年次 n=138, 2年次 n=62, 3年次 n=48, 中堅 n=54）

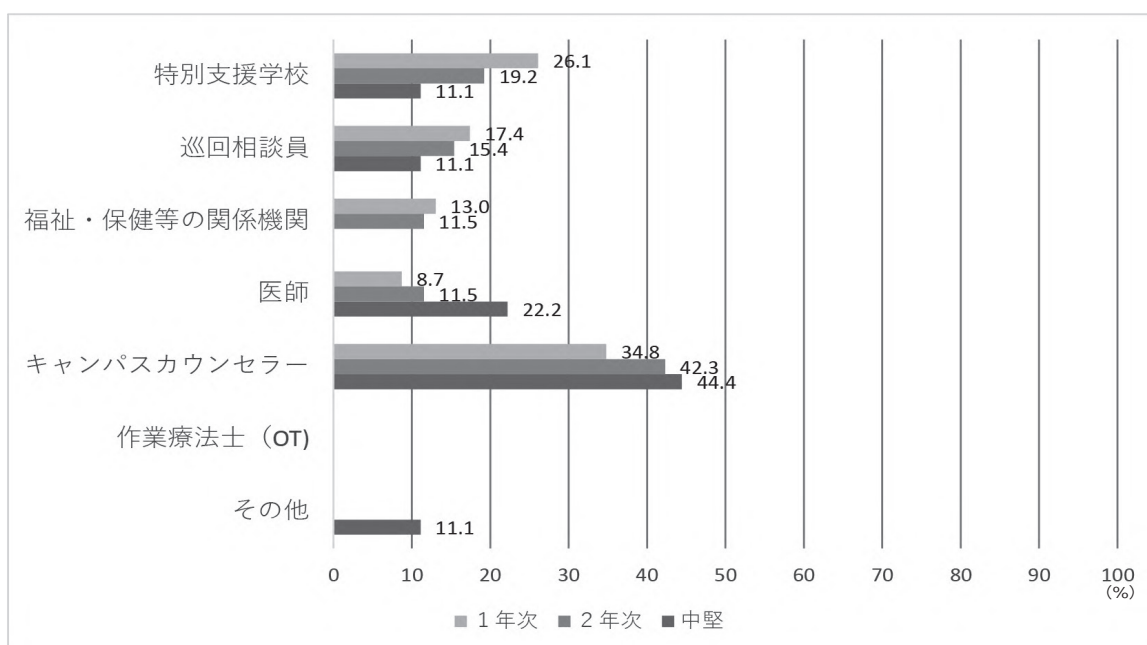


図11-3 高等学校（1年次 n=69, 2年次 n=53, 中堅 n=40）

(ア) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「スクールカウンセラー (SC)」であり、1年次教員が47.6%、2年次教員が33.3%、3年次教員が39.3%、中堅教員が25.3%であった。3年次教員・中堅教員は、他の教職経験層と比べて「医師」、「福祉・保健等の関係機関」への相談が多いことから、より専門的な知識を求める傾向があると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「スクールカウンセラー (SC)」であり、1年次教員が41.7%、2年次教員が54.5%、3年次教員が29.2%、中堅教員が30.6%であった。中堅教員は他の教職経験層に比べて「医師」が13.9%、「福祉・保健等の関係機関」への相談が25.0%と多いことから、より専門的な知識を求める傾向があると考えられる。

- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「キャンパスカウンセラー」であり、1年次教員が34.8%、2年次教員が42.3%、中堅教員が44.4%であった。中堅教員は他の教職経験層に比べて「医師」への相談が22.2%と多いことから、より専門的な知識を求める傾向があると考えられる。

イ 行動面

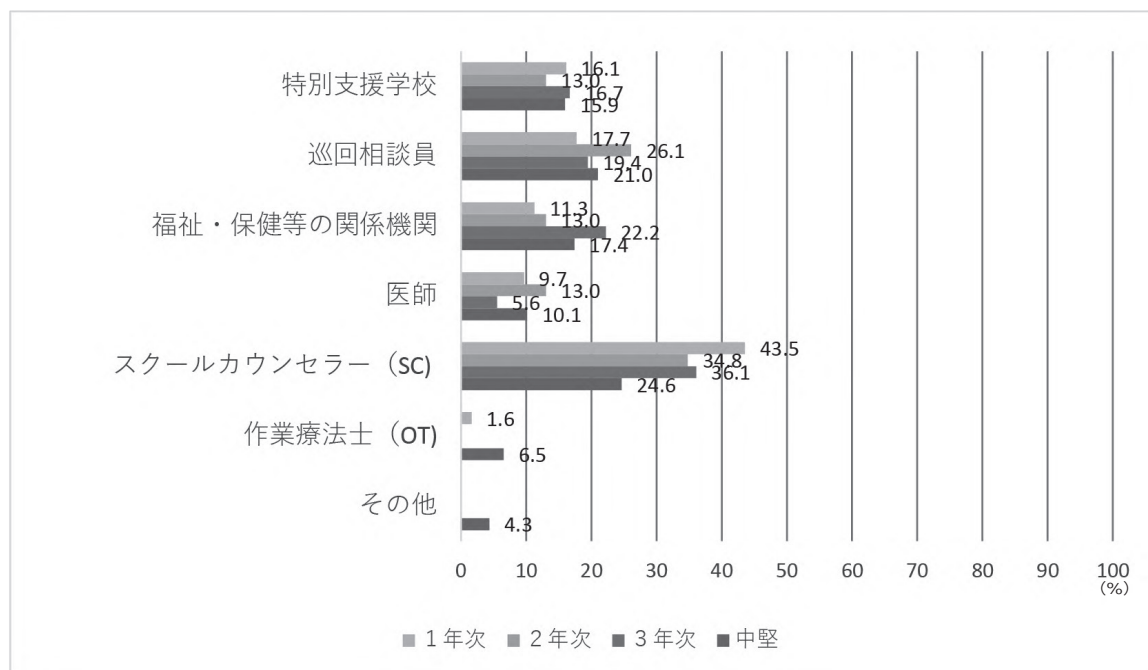


図12-1 小学校（1年次 n=103, 2年次 n=34, 3年次 n=63, 中堅 n=138）

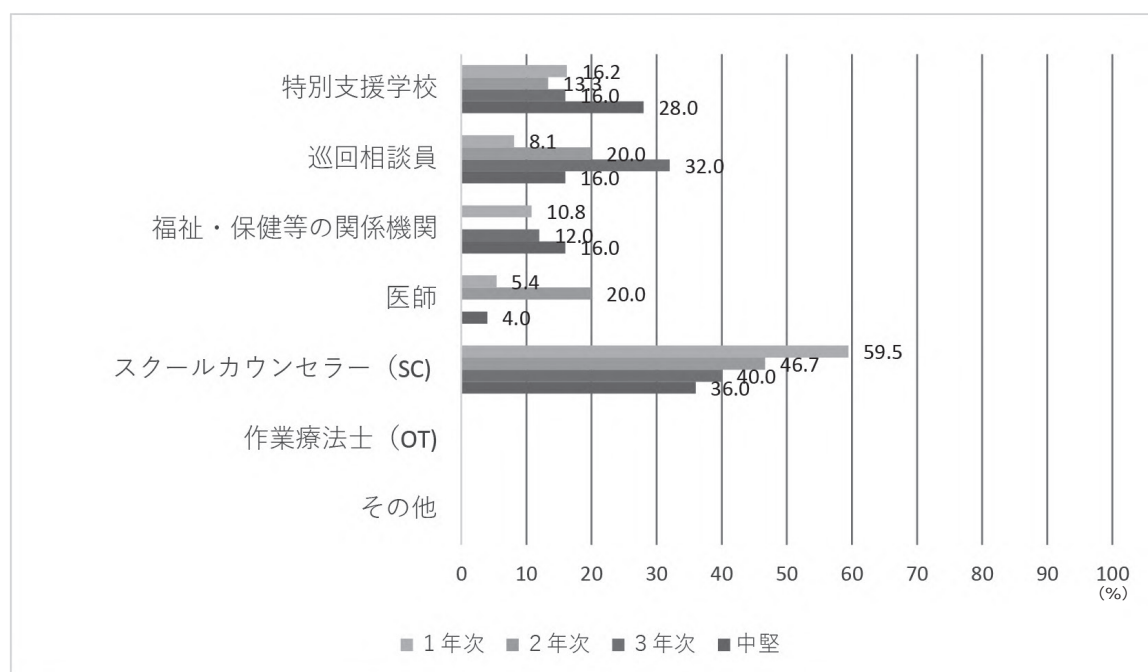


図12-2 中学校（1年次 n=120, 2年次 n=49, 3年次 n=37, 中堅 n=47）

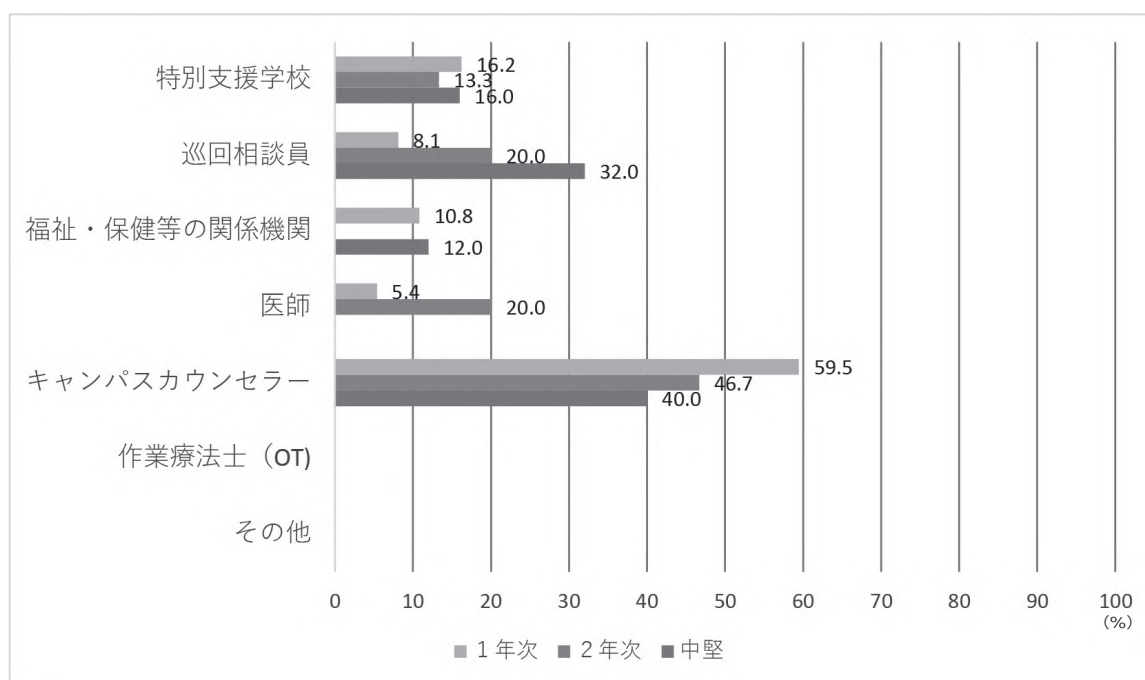


図12-3 高等学校（1年次 n=44, 2年次 n=39, 中堅 n=30）

(7) 結果と考察

- 小学校の全教職経験層で最も多かったのは「スクールカウンセラー（SC）」であり、1年次教員が43.5%、2年次教員が34.8%、3年次教員が36.1%、中堅教員が24.6%であった。特に1年次教員の回答が多く、心理的な課題等への対応で中心的な役割を担っていると考えられる。
- 中学校の全教職経験層で最も多かったのは「スクールカウンセラー（SC）」であり、1年次教員が59.5%、2年次教員が46.7%、3年次教員が40.0%、中堅教員が36.0%であった。特に1年次教員に多く、経験の浅い中、心理的な課題等への対応に悩み、「スクールカウンセラー（SC）」が中心的な役割を担っていると考えられる。中堅教員は他の教職経験層に比べて「特別支援学校」への相談が28.0%と多いことから、過去の相談経験が影響していると考えられる。
- 高等学校の全教職経験層で最も多かったのは「キャンパスカウンセラー」であり、1年次教員が59.5%、2年次教員が46.7%、中堅教員が40.0%であった。中堅教員は他の教職経験層に比べて「巡回相談」への相談が32.0%と多いことから、過去の相談経験が影響していると考えられる。

4 総合考察及び今後の課題

本調査により、小学校・中学校・高等学校の1年次教員、2年次教員、3年次教員、中堅教員が通常の学級における特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応の悩みをどのように解決しているかが明らかになった。本調査は、本県の市立学校及び県立高等学校の1年次教員、2年次教員、3年次教員、中堅教員を対象に実施した。回答率は1年次教員から中堅教員までを合計し、小学校が57.0%、中学校が57.7%、高等学校が49.7%であった。高等学校は調査実施期間の都合で3年次教員の回答が得られなかった。また、特に学習面、行動面における悩みやその悩みの解決方法について、示唆に富む知見を把握することができた点では意義が大きいと言える。以下、今後の年次研修において取り組むべき課

題であることを前提に考察を行うこととする。

(1) 児童生徒への対応の学習面、行動面の悩みの傾向

小学校教員の悩みとしては、児童の「書くこと」及び「対人関係」が最も多かった。「書くこと」の指導・支援について悩んでいる背景には、児童の発達特性、学習環境の変化、校内の支援体制の課題等、複数の要因が関係していると考えられる。運筆能力の未発達や書字障害等、児童の個別の困難がある。また、デジタル機器の普及により、「手書き」の経験が不足し、書く力が十分に育っていないことや児童によっては思考と言語表現の発達が追いつかず、「考えること」と「書くこと」を同時に進めることが難しいことも考えられる。これらのことから学級全体での指導では個々に合わせた支援が難しく、一斉指導の限界もあると考えられる。「対人関係」の指導・支援について悩んでいる背景には、低学年は自己主張や感情コントロールが未熟でトラブルが生じやすいこと、高学年は友人関係が複雑化するため、仲間外れやいじめ、SNS上のトラブル等、新たな課題が生まれることが関係していると考えられる。

中学校教員の悩みとしては、生徒の「聞くこと」及び「不注意」が最も多かった。「聞くこと」の指導・支援について悩んでいる背景には、学習環境の変化、生徒の発達特性等が関係していると考えられる。中学校では教科担任制になり、教員ごとに話し方や説明のスタイルが異なる。特に「聞くこと」に困難がある生徒は、教員ごとに異なる言葉の使い方や話すスピードに対応することが難しいと考えられる。学習上の問題が見過ごされたり、適切に対応されない場合、失敗経験を重ねて二次的な障害を生じてしまうことが多くの報告で示されている（小枝,2002;宮本,2000など）。このことから、「聞くこと」に対する指導が十分に行われない場合、学習面での困難を抱えた生徒がさらに問題を悪化させてしまうリスクがあると考えられる。一方、「不注意」の指導・支援について悩んでいる背景には、学習環境の変化、生徒の発達特性等が関係していると考えられる。中学校では教科ごとに専門性が増し、抽象的な概念の理解が求められるため、注意が続かない生徒にとっては理解が困難になり、学習意欲の低下や授業中の集中困難につながると考えられる。また、生徒の発達特性として注意欠陥・多動性障害の傾向のある生徒の多くは、小学校では何とかついていけたが、中学校で課題が顕在化するケースが多いことも関係していると考えられる。

高等学校教員の悩みとしては、生徒の「聞くこと」及び「不注意」が最も多かった。「聞くこと」の指導・支援について悩んでいる背景には、中学校よりも専門用語や抽象的な内容が増え、聞くことに困難がある生徒には理解が難しくなることが関係していると考えられる。「不注意」の指導・支援について悩んでいる背景には、中学校より授業内容が高度化し、一度集中が切れると理解が難しくなること等が関係していると考えられる。

小学校・中学校・高等学校のいずれにおいても、指導・支援に悩む児童生徒のうち「診断あり」の割合が最も高かった。診断名としては、小学校では「注意欠陥・多動性障害」が最も多く、片桐ら（2004）の調査研究では、多動傾向のある児童を受け持つ教師が大きなストレスを感じるということが明らかにされている。また、中学校では「知的障害」、高等学校では「自閉症」及び「学習障害」が最も多かった。一方で、「診断なし」や「診断の有無が不明」なケースも一定数存在しており、これらの児童生徒への指導・支援も大きな課題であると考えられる。発達障害の診断の有無にかかわらず、すべての児童生徒に適切な指導・支援を行うためには、教員が障害特性や支援方法についての知識を深めることが不可欠であると考えられる。

(2) 悩みの解決方法と相談相手

悩みの解決方法の特徴として、小学校・中学校・高等学校共に「相談した」が最も多く「webサイトで調べた」や「文献で調べた」は少なかったが、小学校・中学校・高等学校と学校段階が進むにつれて、自己解決の割合（「文献で調べた」や「webサイトで調べた」）がわずかに増加していた。

相談傾向として、小学校・中学校・高等学校共に「先輩教員（校内外）」に相談するが最も多かった。次いで多かったのは、小学校、中学校では、「特別支援教育コーディネーター」、「管理職」で、高等学校は「養護教諭」、「特別支援教育コーディネーター」であった。小学校、中学校で「特別支援教育コーディネーター」への相談が2番目に多い理由として、特別支援学級や通級による指導が設置されている学校が多く、教員が具体的な支援方法を相談するケースが多いからと考えられる。高等学校において「養護教諭」への相談が2番目に多い理由として、養護教諭は全生徒を対象に対応する役割を持ち、問題が特別支援教育に限らない場合にも幅広く相談を受けることから教員が相談しやすいと考えられる。

本調査では、教員間の相談が中心的な悩みの解決手段であるが、「外部専門家」への相談が限定的である。吉村ら（2005）は、特別支援教育コーディネーターが窓口となって、巡回相談員や専門家チームを活用した学校コンサルテーションが重視され、その研究も進められていると述べている。このことから、外部専門家と教職員が協働することが特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応の悩み解決の一つにつながると考えられる。

(3) 年次研修の充実に向けて

ア 発達障害等の知識獲得に関する研修

本調査では、通常の学級における特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応について、教員の悩みを調査した。その結果、小学校・中学校・高等学校のいずれにおいても、教員が対応に悩む児童生徒として、発達障害等の診断がある児童生徒を挙げた割合が最も高かった。笠井（2015）は、教員が直面する困難をカテゴリー化し、「対象・状況に関する困難」（繰り返し指導しても効果が見られない児童生徒への対応など）や、「教員自身に関する困難」（知識不足、経験不足など）を挙げている。また、稲吉（2024）は、学校現場における特別支援教育について、教員が支援スキルの不足を自覚し、具体的な支援方法や、他の児童生徒への配慮について困難を抱えていることを指摘している。さらに、実際的な日々の対応、すなわち「どうすればよいのか」という議論が中心となり、教員自身が発達特性を理解し、「何が起きているのか」という視点が抜けがちになることが推測されるとも述べている。これらの点を踏まえると、通常の学級の教員においては、発達特性や障害特性に関する基礎知識や支援方法の習得と実践が不可欠である。特に、1年次教員、2年次教員、3年次教員、中堅教員の研修に、特別支援教育の内容を組み込むことが重要であると考えられる。

イ 相談に関する研修

「先輩教員（校内外）」への相談が重要な悩みの解決手段となっている現状を踏まえると、教職経験ごとの研修において、校内相談スキルの向上を目的とした研修の実施が有効である。そのため、1年次教員、2年次教員、3年次教員に限らず、中堅教員も含めた研修を実施し、先輩教員への相談スキルや、自らの課題を整理し解決する能力を高めることが求められる。研修では、相談時に状況や要因を整理し、相談の目的を明確にするスキルを習

得することで、より効果的な相談が可能となることをめざす。また、相談の際に活用できるリソース（文献、データベース）を学び、先輩教員や同僚と連携して事例研究を行うことにより、悩みの解決や校内相談スキルの向上につながると考えられる。中堅教員に対しては、相談を受ける側としての相談スキルの向上をめざした研修も併せて行い、リーダーシップを発揮できるよう支援することが重要である。具体的には、1年次教員等からの相談に対応するための技術として、傾聴力、助言の方法、メンタルヘルスへの配慮、及び心理的サポートスキルの習得をめざす。これにより、相談を受ける側のスキル向上を促し、学校全体での支援体制の充実につながると考えられる。

(4) 今後の課題

本研究では、小学校・中学校・高等学校の1年次教員、2年次教員、3年次教員、中堅教員を対象に、通常の学級における特別な配慮や支援を必要とする児童生徒への対応の悩みをどのように解決しているかを調査し、年次研修の充実を図ることを目的の一つとした。

しかし、本研究では現行の年次研修の検証は行っておらず、調査結果をもとに必要性が感じられると考えられる研修内容を抽出するにとどまった。今後は、現行の年次研修の効果を検討するために、質問紙調査やインタビュー調査を実施し、より客観的なデータを示していくことが求められるだろう。

文献

- 稲吉玲美・能智正博（2024）小・中学校教員のメンタルヘルスに関する研究動向と今後の展望：特別支援が必要な児童生徒への対応に着目して．東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要，47，23-30.
- 笠井孝久（2015）教育相談に対して教師が直面する困難．千葉大学教育学部研究紀要，63，187-197.
- 小枝達也（2002）心身の不適応行動の背景にある発達障害．発達障害研究，23，258-266.
- 片桐力・諸富祥彦（2004）多動傾向の児童を受け持つ教師に対する効果的なコンサルテーション—相談仙人指導主事としての実践を踏まえて—．千葉大学教育学部研究紀要（教育科学系），52，41-48.
- 宮本信也（2000）通常学級にいる軽度発達障害児への理解と対応—注意欠陥多動性障害・学習障害・知的障害—．発達障害研究，21，262-269.
- 文部科学省（2022）通常の学級に在籍す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．
- 吉村司（2005）特別支援教育コーディネーターの在り方と校内支援作り—小中学校教員に対する意識調査から—．SNEジャーナル，11，56-72.

謝辞

本研究の調査にご協力いただいたすべての教員の皆様に、心より感謝申し上げます。ご多用の中、貴重なお時間を割いて調査にご協力いただいたことで、本研究を進めることができました。本論文が、今後の教育実践や特別支援教育の発展に寄与する一助となれば幸いです。