

## 教科書指導書への特別支援教育の視点導入に関する研究

## —新しい教科書開発の視点構築に向けた教師への意識調査—

真城 知己 千葉大学教育学部

**要旨：**文部科学省が障害者権利条約への批准に向けて、インクルーシブ教育への方向性を示したことは、今後、新・転入学などによる小学校等に在籍する障害のある児童数増加の契機となろう。小学校においては教科書の利用が前提となる授業が大半を占めているが、障害のある児童の教科書学習への参加においては、児童の実態に照らして利用しにくいいためか、十分に教科書を使用していない実態も明らかになっている。教科書については、今後、デジタル教科書を初めとして多様な形態や使用方法が拡大していくと考えられるが、障害のある児童も含めて特別な教育的ニーズのある児童への指導に対応できる視点が含まれるようになることが必要である。本研究では、教科書指導書に特別支援教育の視点を取り入れていくために、まず教科書を使用している教師が指導書に求める要因を整理することを目的とした。質問紙調査法により、272名の教師の回答を分析した。そして、教科書指導書において、学習困難、障害特性、及び学習進度のはやい児童への特別支援の記載の方法や、多様な集団における個々の児童に指示する問題の手がかり、及びグループ学習における配慮事項の記載を行う上で、大きく3種類に分けて示すことが合理的である可能性を導いた。この結果にもとづいて、共同学習の際に教科書を利用した学習活動を行う上で、特別支援に関する配慮事項の指導書への記載について考察を加えた。なお、本研究ではコンジョイント分析の応用として、得られた各回答者のプロファイルをクラスター分析を利用して分類し、回答者の属性とクロス集計によって対応させて解釈する方法も取り入れた分析方法を採用した。

**Key Words：**教科書指導書、教師の意識調査、コンジョイント分析、

## I. 問題の所在と目的

中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(以下：特特委員会)は、「障がい者制度改革推進会議」の第一次意見(2010)<sup>13)</sup>において提示されたインクルーシブ教育システム構築に関する問題認識をふまえて、インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の方向性に関する論点整理を行った(特特委員会,2010)<sup>15)</sup>。

この中では、特特委員会がインクルーシブ教育に向かう方向性に賛同する趣旨(特特委員会,2010,1-(1)-2)<sup>15)</sup>を示した上で、日本におけるインクルーシブ教育※と特別支援教育との関係を「共に学ぶ」及び「連続性のある多様な学びの場」という表現を用いながら位置づけた(特

特委員会,2010,1-(1)-3)<sup>15)</sup>。

こうした「共に学ぶ」という表現に象徴される、共通した学習の場への包含がインクルーシブ教育の基本であるとの認識は、日本においては「学習権」の保障に関する視点からの慎重な指摘を除けば、懐疑的な観点からの見解はほぼ皆無であるといってもよい。

このように「共に学ぶ」ことがインクルーシブ教育の柱であるのととらえ方が普及しているようであるが、「統合(integration)」と「包含(inclusion)」の概念が異なることからわかるように、「共に学ぶ」ことの実像は実はあいまいである。まして、概念的には「共に学ぶ」とインクルーシブ教育の概念の両者は同義でもない。

「学習権」の保障の観点からは、単に場の共有をする(位置的統合)だけでは子どもの学習権

が保障されたことにはならないし、他方、子どもの社会集団における市民感覚の育成という観点からは、同じ空間にいる時間が長期間にわたって保障されなければ、その機会を逸してしまう。このようにたとえば「共に学ぶ」ことを巡っても対峙する側面が多様に存在している。

まさに、Terzi(2010)<sup>14</sup>が指摘するように、「インクルージョンの価値は総じてコンセンサスが得られているものの、教育の文脈における具体的な手段についてはほとんど意見が一致していない」状況なのである。

日本においては、国立特別支援教育総合研究所(2008)<sup>9</sup>による「交流及び共同学習」の推進に関するプロジェクト報告の記述に見られるように、交流及び共同学習をインクルーシブ教育の形態と同一視するとらえ方が多いようであるので、学術的な齟齬の如何によらず、制度的には「共に学ぶ」形態が「交流及び共同学習」として、日本におけるインクルーシブ教育の代表的実践形態の場と位置づけられていくのであろう。

こうしたことを念頭におくとき、少なくとも共同学習において、学習活動に実質的に参加している状態を実現するために、それに必要な要素に関わる問題の検討が不可欠であることはたしかであろう。

こうした観点から、たとえば、授業のユニバーサル化を目指す実践的研究が進められている(廣瀬ら(2009)<sup>3</sup>、佐藤(2010)<sup>9</sup>など)。

これは、「学習において取り残される子どもがいないようにする」授業を構築しようとする考え方である。「誰もがわかる授業」という視点は、たしかに、インクルーシブ教育の推進のための一部を担うし、この文脈においてはインクルーシブ教育の理念に符合する。しかし、留意しなければならないのは、授業のユニバーサル化が包含しようとしているのは、「誰もがわかる授業を開発する」という表現に象徴されるように、主として学習に遅れや困難のある子どもだということである。「誰もがわかる授業」においては、学習進度のはやい子どもの教育的ニーズが包含されない場合が少なくない、あるいは十分に顧慮されなくなりやすい。

学習進度や発達段階の個人差が大きな集団における共同学習のシステムを構築するためには、こうした課題も含めて検討しなければならない。そして、それらは従来の教育制度の枠組みでは包含しきれない必要条件も求めることになるであろう。

特別ニーズ教育の推進には通常教育の改革が不可避であることが指摘されて久しいが、障害に関係の深い教育的ニーズや、学習進度の緩やかな子どもの教育的ニーズから、学習進度の非常にはやい子どもの教育的ニーズなど、教育的ニーズの多様性を十分に包含するためには、これまでの様々な教育制度について、総じて見直しをしていくことが必要であるということである。

本研究では、特に教科書開発に焦点をあてて検討を行うことにした。それは、現在の通常学校における授業の大半が教科書を使用して行われていること、そして、共同学習は「通常学級の授業に参加して行う」形態が多く想定されていることから、共同学習の場面における教科書の利用の仕方が課題になるからである。

国立特別支援教育総合研究所(2008)<sup>9</sup>によれば、交流及び共同学習を行っている児童生徒のうち、検定教科書を給与されている者の割合が高いことが明らかにされているが、他方で特に知的障害者を教育する特別支援学校では検定教科書の利用そのものが少ないため、共同学習に参加する際に障害のある児童生徒が、通常学級での授業において教科書を十分に活用した学習活動ができていないことが推測される。

また、教師にとっても、学習進度の多様性の幅が大きい学習集団において、教科書をどのように使用しながら共同学習を展開するかの見通しがもちにくい状況のはずである。

そこで、本研究では、教科書指導書に特別支援教育の視点を導入することで、共同学習における教科書の有効な活用が図れるようにするための基礎資料を得ることを目的とした。教職年数や特別支援教育に関わった経験の違いによって、教科書の使用方法が異なるはずであることから、そうした違いをふまえた指導書への配慮事項の記載方法について示唆が得られるように留意した。

---

## ●

## II. 方法

### 1. 調査対象

千葉県にある小学校、中学校、高等学校、及び特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱；複数の障害種に対応する学校を含む)に勤務する教諭及び講師 300 名を対象とした。回答は、284 名から得られた。このうち回答が不完全な調査票を除外し、最終的に

272名を分析対象とした。回収率は、90.6%であった。

## 2. 調査時期

2012年2月～8月(留置調査法及び郵送調査法を併用した)

## 3. 調査内容

### (1) フェースシート

フェースシートは、回答者の属性(現所属学校種、教員経験年数(特別支援学校、幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び中等教育学校、特別支援学級・通級指導教室での勤務経験等の内訳つき)を尋ねる項目と、それまでの特別支援との関わりにおける「教科書」利用に関する経験を尋ねる項目から構成した。

### (2) 教師用の教科書指導書に関する態度調査項目

教師用の教科書指導書に関する態度調査項目は、以下のように設定した。

全プロファイル法によるコンジョイント分析では、回答者が具体的な場面をイメージしながら回答判断をすることができるようにすることが必要であることから、まず、場面設定を限定するために、「30人の児童が在籍する小学校の通常学級を想定します。学級には、軽度の知的障害があり学習に数学年ほどの遅れのある子どもや、視野が狭く、また視力が低く見えに困難のある子ども、さらには他の子どもと比べて学習進度が非常にはやい子どもと一緒に学んでいるとします。このような能力差の大きな子どもがいる学級で、特に学習進度の異なる子どもに個別に配慮しながら授業をする際に用いる『教師用指導書』の内容への希望についておたずねします」と提示した。そして、項目として提示する組合せに用いる要因と水準は、この場面設定に関連づけて以下のように構成した。

a.障害のある子どもや学習に遅れや困難のある子どもへの特別な支援の具体的内容が記載される箇所(「配慮や支援の内容が各单元ごとに指導内容と関連づけて示されている」「配慮や支援の内容が巻末にまとめて整理されている」)

b.児童が自分で問題を解く時間に、各々の子どもに適した「どの問題を解くようにに指示すればよいのか」が教師がすぐに判断できる手掛かりの記載の有無(「ある」「ない」)

c.弱視や知的障害、発達障害などの障害特性と配慮・支援事項が記載される箇所(「各障害の

特性・特徴に応じた配慮・支援事項が各单元ごとに示されている」「各障害の特性・特徴に応じた配慮・支援事項が巻末にまとめて示されている」)

d.班単位のようにグループで学習する際の配慮・支援事項の記載の有無(「ある」「ない」)

e.学習進度が非常に「はやい」子どもへの特別な支援の具体的内容が記載される箇所(「配慮や支援の内容が各单元ごとに指導内容に関連づけて示されている」「配慮や支援の内容が巻末にまとめて整理されている」)

以上の5要因各2水準について、直行配列により調査票で使用する組合せを抽出し、これに回答の妥当性検証のための組合せを追加した合計10項目で調査票を構成した。なお、この項目抽出にあたっては、SPSSのコンジョイント分析(全プロファイル法による)を使用した。

### (3) 結果の処理

回収されたデータは、コンジョイント分析によって処理を行った。また、回答者の分類については、クラスター分析により検討した。なお、クラスター分析によって得られたグループに関して、一要因分散分析を行って分類の妥当性を確認した。

次に、クラスター分析によって得られた各グループについて、回答者の属性等とのクロス集計を行って、グループの特徴を明らかにした。

## III. 結果

### 1. 回答者

回答者の現在の所属は、通常学校に勤務する教師が159名(58.5%)、特別支援学校に勤務する教師が113名(41.5%)であった。回答者の総教職経験年数の平均は、14.0年(レンジ:初年度～38年)であった。

特別支援学校の勤務経験のある教師は130名(47.8%)、勤務経験のない教師は47.8%名(52.2%)であった。

特別支援学級や通級指導教室での指導経験のある教師は134名(49.3%)、指導経験のない教師は138名(50.7%)であった。

### 2. 教科書使用の状況

回答者にこれまでの障害のある児童生徒への教科書使用、交流及び共同学習での教科書使用、及び知的障害者を対象にした文部科学省著作教科書の使用状況について尋ねた結果は、以

下のものであった。

(1) 障害のある児童生徒への教科書使用経験  
これについてこれまでの経験を尋ねたところ、通常学校において使用した経験のある教師が 121 名(44.5%)、特別支援学校で使用した経験のある教師が 39 名(14.3%)、通常学校と特別支援学校の両方で使用した経験のある教師が 5 名(1.8%)、教科書を使用した経験のない教師が 105 名(38.6%)、記憶にない教師が 2 名(0.7%)であった。

(2) 交流および共同学習での教科書使用経験  
交流および共同学習での教科書使用の経験を尋ねたところ、使ったことがある教師が 92 名(33.8%)、あえて使わなかったという教師が 29 名(10.7%)、使いたいと思うが使ったことはないという教師が 135 名(49.6%)、記憶にない教師が 16 名(5.9%)と、回答者の約半数が交流および共同学習において教科書利用の経験がないことが明らかとなった。

(3) 文部科学省著作教科書の教科書使用経験  
知的障害者を対象にした文部科学省著作教科書の利用経験を尋ねたところ、使ったことがある教師が 84 名(30.9%)、あえて使わない授業をしたという教師が 1 名(0.4%)、使いたいと思うが使ったことはない教師が 34 名(12.5%)、使ったことがないという教師が 153 名(56.3%)と、回答者の半数以上が使用した経験がないことが示された。

(4) 障害のある子どもに教科書を使用した経験の有無と交流および共同学習での教科書使用経験のクロス集計

上記の(2)および(3)における回答から、「記憶にない」との回答を除外し、クロス集計したものを Table 1 として示した。障害のある子どもに教科書を使った指導をした経験のある教師の 6 割が交流および共同学習での使用だったことがわかる。また、小中高校で障害のある子どもに教科書を使った授業を行った経験のある教師の 4 分の 1 は、交流および共同学習の場面では教科書を使いたいと思いつつながら

も実際には使用していなかった。さらに、特別支援学校で教科書を使った授業をした経験のある教師の 3 分の 2 が交流および共同学習においても教科書を使いたいと思ったものの実際には使用しなかったと回答していた。

### 3. コンジョイント分析の結果

回答者全体のサブファイルサマリーを Fig.1 に示した。

これによれば、回答者の中では児童が自分で問題を解く場面において、各児童別にどの問題を解くように指示すればよいのかの手がかりが指導書に示されているかどうかを重視されていることがわかる。また、グループ学習の際の配慮・支援事項についての記載が指導書に掲載されているかどうかを重視されていることが明らかとなった。

各要因について、部分効用値を表に整理したものを Table 2 として示した。これによれば、回答者全体の傾向として、「障害のある子どもや学習に遅れや困難のある子どもへの特別な支援の具体的な内容が記載される箇所」については、指導書の指導内容と関連づけて「各単元ごとに」示されることが求められていた。

また、「児童が自分で問題を解く時間に、各々の子どもに適したどの問題を解くように指示

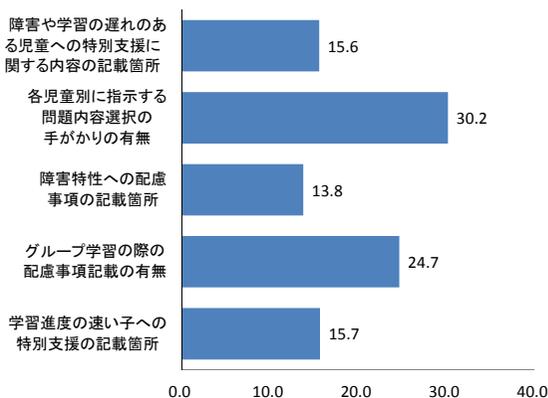


Fig.1 回答者全体のサブファイルサマリー

Table1 障害のある子どもへの教科書使用経験と交流および共同学習での教科書使用経験のクロス集計

|                                    |                  | 障害のある子どもに教科書を使った授業をしたことがありますか |                 |                         |                   | 合計  |
|------------------------------------|------------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------|-------------------|-----|
|                                    |                  | 小・中・高校で使ったことがある               | 特別支援学校で使ったことがある | 小中高校と特別支援学校の両方で使ったことがある | 教科書を使った指導をしたことはない |     |
| 交流および共同学習で障害のある子どもに教科書を使ったことがありますか | 使ったことがある         | 76                            | 8               | 1                       | 9                 | 94  |
|                                    | あえて使わない授業をした     | 11                            | 5               | 4                       | 11                | 31  |
|                                    | 使いたいと思うが使ったことはない | 32                            | 26              | 1                       | 82                | 141 |
|                                    | 合計               | 119                           | 39              | 6                       | 102               | 266 |

すればよいのかの手がかりの記載」が指導書になされていることが求められていた。

「弱視や知的障害、発達障害などの障害特性と配慮・支援事項が記載される箇所」については、「各単元ごとに」示されることが求められていた。

「班単位のようにグループで学習する際の配慮・支援事項の記載」が指導書になされていることも求められていた。

「学習進度が非常にはやい子どもへの特別な支援の具体的な内容が記載される箇所について」は、それが各単元ごとに指導内容と関連づけて示されていることが求められていた。

#### 4. コンジョイント分析の部分効用値によるクラスター分析

回答者全体の傾向は、サブファイルサマリーによって把握できたが、回答者の所属学校種や教職経験年数等が多様であることから、回答の傾向によって、いくつかの下位グループに分類できる可能性が考えられた。

コンジョイント分析の結果は各回答者別にも得られるので、これをもとにクラスター分析などを行うことが可能である(君山,2006)<sup>4)</sup>ことから、各回答者について得られた部分効用値をもとにクラスター分析を行った。回答者の分類に関わる属性がさほど多様ではないことから、比較的明確なクラスター構造が得られるウォードの最小分散法(ウォード法)によって行い、3グループでとらえることが妥当であると考えられた。

この3グループの特徴を把握するために各水準について一元配置分散分析を行った結果、すべての水準に関して、1%水準での統計的有意差が確認された。また、3グループ間の多重比較を行った結果、障害特性ごとの支援の記載に関する要因における第1グループと第3グループ間、グループ学習における配慮事項の記載に関する要因における第1グループと第2グループ間、及び学習進度の非常にはやい子どもの特別な支援の記載に関する要因における第1グループと第3グループ間を除く、すべてのグループ間において、統計的有意差が認められ

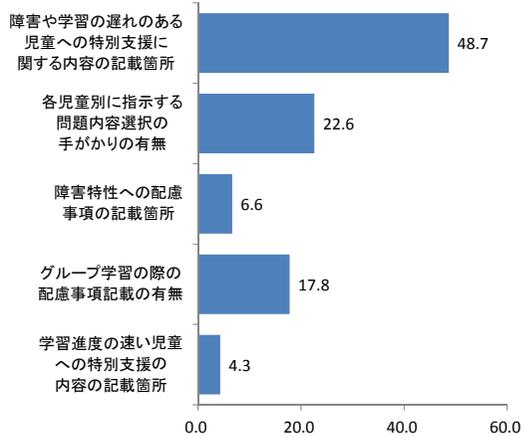


Fig. 2 第1グループの相対的重要度

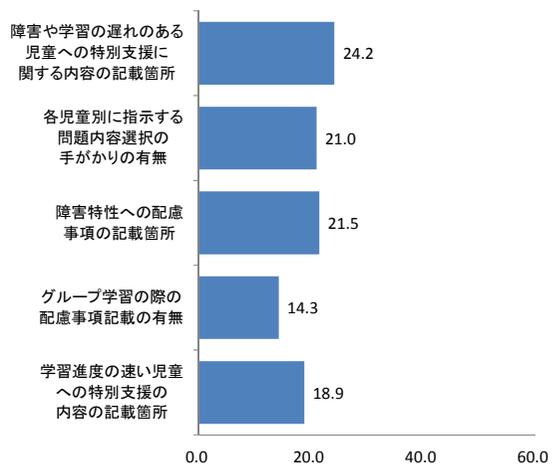


Fig. 3 第2グループの相対的重要度

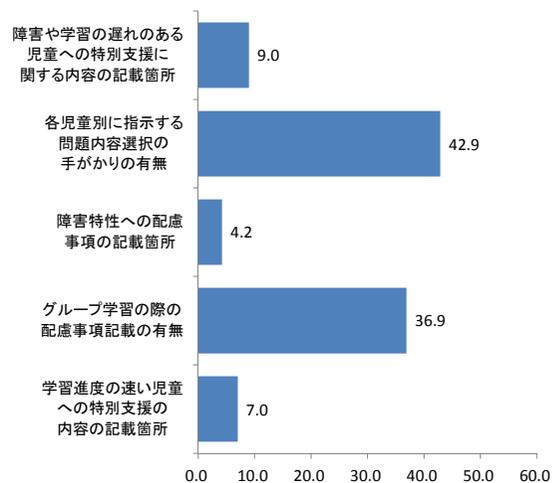


Fig. 4 第3グループの相対的重要度

Table2 回答者全体の部分効用値の特徴

|          | 学習困難児への特別支援の内容の記載箇所 |         | 問題指示の手がかりの有無 |         | 障害特性と配慮・支援事項の記載箇所 |         | グループ学習での配慮事項の記載の有無 |         | 学習進度が非常に速い児童の特別な支援の記載箇所 |         |
|----------|---------------------|---------|--------------|---------|-------------------|---------|--------------------|---------|-------------------------|---------|
|          | 各単元                 | 0.2119  | あり           | 0.4931  | 各単元               | 0.1687  | あり                 | 0.3984  | 各単元                     | 0.1668  |
| 求められる内容  | 各単元                 | 0.2119  | あり           | 0.4931  | 各単元               | 0.1687  | あり                 | 0.3984  | 各単元                     | 0.1668  |
| 求められない内容 | 巻末                  | -0.2119 | なし           | -0.4931 | 巻末                | -0.1687 | なし                 | -0.3984 | 巻末                      | -0.1668 |

た(多重比較は群間ですべての対比較を同時に検定できることから Tukey 法によった)。

以上から、クラスター分析により得られた3グループは、コンジョイント分析で得られた部分効用値を元に適切に分類ができていると判断した。

こうして得られた第1グループから第3グループについて、コンジョイント分析の相対的重要度の特徴をそれぞれ Fig.2, Fig.3, Fig.4 として示した。

また、各要因に関する各グループの部分効用値の平均値をプロットした図を Fig.5～Fig.9 に示した。

Fig.2～Fig.9 から、各グループの特徴を以下のように整理した。

#### a. 第1グループ

第1グループは、相対的重要度のグラフ (Fig.2)において、障害や学習の遅れのある児童への特別支援に関する具体的内容が各单元ごとに示されていることについて突出して重要度が高いことから、指導書に障害や学習の遅れのある児童への特別支援に関わる記述を特に求めている教師で構成されているグループであるといえる。このことは Fig.5 においても確認できる。また、各児童の障害や学習進捗の特徴に応じて、どの問題を解くように指示すれば

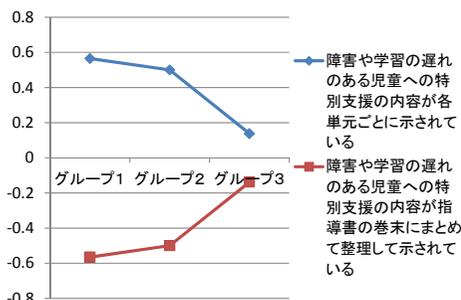


Fig. 5 障害や学習の遅れのある児童への特別支援の具体的内容の記載箇所

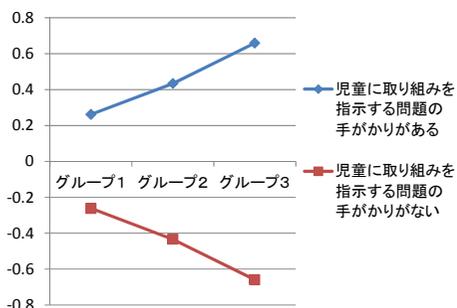


Fig. 6 各児童別に指示する問題内容の選択の手がかりの有無

よいのか手がかりが示されていることや、グループ学習の際の配慮・支援事項の記載がされていることも意識している傾向が見られる (Fig.2)。

他方で、障害特性と配慮・支援事項が指導書のどこに記載されているかや、学習進度の非常にはやい子どもへの特別支援については、指導書に記載されることをあまり意識していない教師で構成されたグループあることがわかる (Fig.2)。

#### b. 第2グループ

第2グループは、全体にどの要因に対してもほぼ同等に評価していることがわかる (Fig.3)。つまり、教科書指導書に対しては、本調査で設定した5要因に関して、いずれかの特定の要因

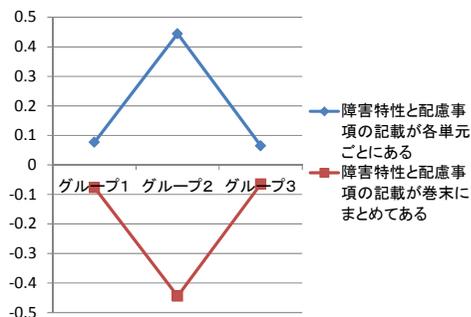


Fig. 7 障害特性と配慮・支援事項に関する内容の記載箇所

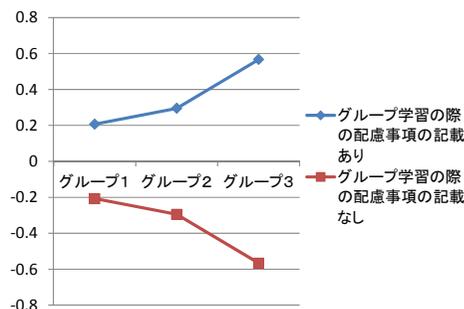


Fig. 8 グループ別に学習する際の配慮・支援事項の記載の有無所

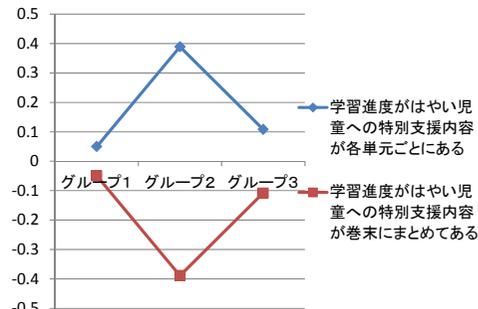


Fig. 9 学習進度が非常にはやい児童への特別支援の内容の記載箇所

を単独で重視しているのではなく、どの要因に対してもほぼ均等に意識している教師から構成されていることがわかる。

しかしながら、他のグループと比較すると、相対的に障害特性とそれへの配慮事項の記載 (Fig.7), 及び学習進度が非常にはやい児童への特別支援の内容 (Fig.9) について、いずれも各単元ごとにこれらの内容が示されていることを求めている教師で構成されているグループであることがわかる。

### c. 第3グループ

第3グループは、各児童の障害や学習進度の特徴に応じてどの問題に取り組みれば良いのかがわかるようになってきていることと、グループ別に学習する際の配慮・支援事項が記載されていることを特に重視している教師から構成されていることがわかる (Fig.4)。いずれの要因についても、指導書に手がかりが示されているということを重視しているグループであることが Fig.6 および Fig.8 から明確である。

## 5. クラスタ分析による3グループと教職経験のクロス集計

### (1) 現在の所属とクラスタ分析による3グループの関係

それではいったい、各グループはどのような属性を持つ教師から構成されているのであろうか。この点を明確にするために、回答者が現在勤務する学校を、「通常学校群(幼稚園, 小学校, 中学校, 及び高等学校)」と「特別支援学校群(視覚障害, 聴覚障害, 知的障害, 肢体不自由, 及び病弱)」にまとめ、この2群とクラスタ分析で整理した3グループをクロス集計した。これを Table 3 として示した。この表についてカイ二乗検定を行ったところ有意差が認められ ( $\chi^2=7.621, df=2, p<.05$ )、第3グループに通常

Table3 現在の勤務校種と各グループとの関係

|        | 通常学校 | 特別支援学校 |
|--------|------|--------|
| 第1グループ | 35   | 38     |
| 第2グループ | 39   | 33     |
| 第3グループ | 85   | 42     |

$$\chi^2=7.621, df=2, p<.05$$

Table4 特別支援学校での教職経験の有無と各グループとの関係

|        | 経験なし | 経験あり |
|--------|------|------|
| 第1グループ | 31   | 42   |
| 第2グループ | 35   | 37   |
| 第3グループ | 76   | 51   |

$$\chi^2=6.117, df=2, p<.05$$

学校勤務の教師が多いことが示された。

### (2) 特別支援学校での教職経験とクラスタ分析による3グループの関係

回答者の特別支援学校での教職経験をもとに、「特別支援学校での教職経験あり群」、及び「特別支援学校での教職経験なし群」の2群に分け、クラスタ分析で整理した3グループとクロス集計したものを Table 4 として示した。

この表についてカイ二乗検定を行ったところ有意差が認められた ( $\chi^2=6.117, df=2, p<.05$ )。第1グループは、特別支援学校での教職経験がある教師が多く、第3グループでは特別支援学校での教職経験がない教師が多いことが明らかとなった。

### (3) 教職経験年数とクラスタ分析による3グループの関係

回答者の教職経験を各群に属する人数バランスを考慮して、「経験5年以下群」、「教職経験年数6年～20年群」、及び「教職経験年数21年以上群」の3群に分け、クラスタ分析で整理した3グループとクロス集計したものを Table 5 として示した。

この表についてカイ二乗検定を行ったところ有意差が認められた ( $\chi^2=6.117, df=2, p<.05$ )。第1グループでは教職経験が5年以下が多く、第2グループでは6年～20年、第3グループでは21年以上の教師が多いことが明らかとなった。

### (4) 特別支援学級・通級指導教室での教職経験とクラスタ分析による3グループの関係

特別支援学級や通級指導教室での教職経験の有無とクラスタ分析で整理した3グループとをクロス集計したものを Table 6 として示した。

この表についてカイ二乗検定を行ったが、有意

Table5 総教職経験年数と各グループとの関係

|        | 5年以下 | 6年～20年 | 21年以上 |
|--------|------|--------|-------|
| 第1グループ | 30   | 24     | 19    |
| 第2グループ | 20   | 31     | 21    |
| 第3グループ | 38   | 32     | 57    |

$$(\chi^2=12.808, df=4, p<.05)$$

Table6 特別支援学級・通級での教職経験の有無と各グループとの関係

|        | 経験なし | 経験あり |
|--------|------|------|
| 第1グループ | 41   | 32   |
| 第2グループ | 39   | 33   |
| 第3グループ | 58   | 69   |

$$(\chi^2=2.504, df=2, n.s.)$$

差は認められなかった( $\chi^2=2.504, df=2, n.s.$ )

以上から、各グループごとの特徴をまとめると以下のように整理することができよう。

#### a. 第1グループ

このグループは、総教職経験年数が比較的短く、かつ特別支援学校での教職経験を有する教師が多い傾向にある群である。特別支援学級や通級指導教室での教職経験のない教師がやや多い傾向も伺われる。

#### b. 第2グループ

第2グループは、通常学校と特別支援学校に勤務する教師の割合や過去に特別支援学校の経験の有無、そして、特別支援学級や通級による指導経験の有無において、ほぼ両者に半々に含まれている群である。教職経験が6年～20年と、中堅の教職経験年数を有している教師が多い。

#### c. 第3グループ

このグループは、現在、通常学校に勤務する教師が多くを占める群である。そして、特別支援学校での経験を有していない教師も多い。特別支援学級や通級指導の経験のある教師はやや多い傾向も伺える。第3グループは、教職経験年数が長い教師が多いことも特徴である。

以上をふまえて、各グループの属性とコンジョイント分析による特徴との関係を Table 7 にまとめた。

## ● IV. 考察

本研究では、小学校における教科書を使用した共同学習の場面を想定しながら、そこで用いられる教師用の教科書指導書に求められる要素について調査を実施した。そこから、いくつかの知見が得られた。

まず、教職経験年数による指導書に対する意識の違いである。経験年数の比較的短い教師から構成されたグループ1では、障害や学習上の遅れや困難のある児童への特別支援の内容が具体的に各単元ごとに記載されることを求める傾向が見られたのに対し、教職経験年数の長い教師が多いグループ3では、特別支援の内容よりも、グループ学習における配慮・支援事項の記載や、実際の学習問題に児童が取り組む際に、各々の子どもにあった設問がどれであるのかが具体的に指示されていることを求める傾向が見られた。また、教職経験がその間、すなわち6～20年の、いわゆる中堅教師は、障害特性への配慮・支援事項や学習進捗が非常にはやい児童への支援の具体的内容の記載を指導書に求めている傾向のあることが示された。

こうした意識の違いについて考察をすると、まず、能力差の多様な学習集団における教科書使用について、多くの実践経験を重ねてきた教師には、集団における多様性の包含を図る上で、個々に応じた問題を集団学習場面での確に指示することや、グループ学習における指示が重要であると認識されていることが推察される。

人数の大きな学習集団への指導において、すべての児童に十分な配慮を行き届かせるためには、授業への練達度合いや、同じ学習課題でもその理解の程度や仕方に大きな個人差があるということを実感しなければならないが、それには長い年月や多くの児童への指導経験が不可欠である。そうした経験を有する教師たちが、経験的に導いた結論として意識化されているのが、集団学習場面においての個々の児童に応じた適切な問題提示とグループ学習における配慮・支援事項の記載への重視だったのではないだろうか。この点については、こうした意識が強かったグループ3には通常学校の教師

Table7 各グループの属性とコンジョイント分析の特徴

|       |  |
|-------|--|
| グループ1 | 経験年数比較的短い教師が多い<br>特別支援学校の経験者が多い<br>障害や学習の遅れのある児童の特別支援に関する配慮事項が指導書の各単元ごとに示されていることを重視している                      |
| グループ2 | 経験年数6～20年の教師が多い<br>特別支援学校勤務と通常学校勤務はおおよそ半々<br>重要度はほぼ均等だが、障害特性への配慮と、学習進捗の非常に速い児童への配慮が指導書の各単元ごとに記載されてることを重視している |
| グループ3 | 経験年数が比較的長い教師が多い<br>通常学校勤務の教師が多い<br>児童が取り組む問題の指示とグループ学習における指示が指導書に記載されていることを重視している                            |

が多いことから、比較的大きな規模の学習集団での指導経験の蓄積が意識に反映されていることが考えられた。

一方、教職経験が比較的短い教師や特別支援学校の経験のある教師には、とりわけ特別支援に関する配慮が強く意識されていることが伺われた。これは、指導経験の浅い教師の場合、数多くの実践経験を経っていないために、能力差の多様性を包含できる指導力が十分ではないことから、特別支援の必要な児童に対する教科指導の手がかりを端的かつ具体的に求めている様子が反映されているものと考えられる。また、特別支援学校における教職経験のある教師の場合は、小学校における教科書を使った教科指導に、具体的な特別支援の内容を関連づける必要性が強く意識されていると考えられ、このことが教科書指導書において各単元ごとに特別支援の内容が示されることが望ましいと判断されたものと思われる。このような理由で、この両者において教科書指導書に障害や学習上の遅れや困難に対する特別支援の具体的内容が記されていることが重要であると意識されているのであろう。

そして、中堅教師(教職経験 6~20 年)が多いグループ 2 においては、一定の教職経験の中で、障害のある児童ばかりでなく、学習進度の非常にはやい児童を十分に集団学習において包含できるようにすることの必要性などにも視点が広がっていることが、結果に反映されているのではないかと考えられた。

教科書指導書における特別支援教育に関する内容の記載に求められる内容や記載方法は、各々の教師の教職経験(教職経験年数や特別支援学校での勤務経験の程度など)によって多様であるはずだが、本研究からは、それを 3 種類程度のグループを念頭に整理して記載すると使用しやすくなるのではないかとの可能性が導かれたといえよう。

## ● V. 小結

本研究の調査では、障害のある児童に対して教科書を使用したことがある教師が通常学校においては半数近くに上ったものの、交流および共同学習で教科書を使用した経験のある教師は 3 分の 1 にとどまっていた。また、特別支援学校で教科書を使った授業をしたことがある教師の 3 分の 2、及び通常学校で障害のある

子どもに教科書を使用したことのある教師の 4 分の 1 は、交流および共同学習において教科書を使いたいと思いつつも実際には使用できなかったと回答しており、交流および共同学習における教科書の使用に躊躇する様子を伺うことができた。

こうした状況に具体的に対応する上で教科書指導書は一定の役割を担うと考えられるが、教職経験年数や、特別支援学校における指導経験の有無によって、教科書指導書に求められる記載の内容や方法が異なることも明らかとなった。本研究では、それをコンジョイント分析とクラスター分析を組み合わせることで 3 つに分類することができたが、今後、教科書指導書にこうした情報を追記することによる有効性の実証的な検討が必要である。その際、本研究で示された教科書指導書に求める要素を、具体的内容による効果の違いの検討も行えるように条件設定をしながら実際に組み込んだ指導書を使用した授業で検証することが必要である。また、使用する教科書に個人差に応じた学習課題の選択ができる要素の具体的内容と組み込み方の検討もあわせて行うことが必要である。従来多くの研究で示されてきた個人の学習特性との照合はいうまでもなく、児童が参加する学習集団の環境条件の要素との相互作用を含めた検証の視点を明確にすることも本研究に続く課題となる。

本研究で得られたような教科書指導書に求める要素が教師によって異なることは、児童生徒の発達段階や学習進度、理解度の違いを包含した授業の展開に用いる教科書として個人差に応じた利用がしやすいデジタル教科書の開発の際にも、この点を考慮する必要性を示している。具体的な授業での活用方法を含めて今後検討していきたい。

## 注 釈

学術論文においては、「インクルーシヴ」の表記がなされることが多いが、特特委員会では、「インクルーシブ」の表記を用いているため、同委員会の言及に関わる部分のみ「インクルーシブ」の表記を使用した。

## 文 献

- 1)Department for Education and Skills(2001): Code of Practice on Special Educational Needs. (Ref. DfES/581/2001)

- 2) Education Act 1996.(c.56):Section 332(B).
- 3) 廣瀬由美子・桂聖・(2009):通常の学級担任がつかう授業のユニバーサルデザイン.東洋館出版社.
- 4) 君山由良(2006):コンジョイント分析.データ分析研究所.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所(2008):「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究.小・中学校における障害のある子どもへの「教育支援体制に関する在り方」及び「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究(平成 16～19 年度:研究代表者:藤本裕人).
- 6) Krais, Katie(2009):Getting your child into secondary school. Teach Yourself.
- 7) Krais, Katie(2010):Getting your child into the school you want. Teach Yourself.
- 8) 文部科学省(2010):学校基本調査報告書.平成 22 年度版.
- 9) 佐藤慎治編(2010):通常学級の授業ユニバーサルデザイン.日本文化科学社.
- 10) 真城知己(2010):イギリスのインクルーシブ教育.発達障害研究, 32-2, 152-158.
- 11) 真城知己(2003):改訂コード・オブ・プラクティスの S E N C O への影響と課題. S N E ジャーナル, 9. 67-81.
- 12) 真城知己(2011):インクルーシブ教育実験学校の構想.千葉大学教育学部紀要, 59.1-6.
- 13) 障がい者制度改革推進会議(2010):障害者制度改革の推進のための基本的な方向(第一次意見).
- 14) Terzi, L.(eds.), Warnock, M. and Norwich, B.(2010): Special Educational Needs :a new look. Continuum.
- 15) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2010):論点整理.中央教育審議会初等中等教育分科会.
- 16) 渡部昭男(2011):日本の就学法制に係る障害者権利条約を踏まえた検討課題—特別支援教育の在り方に関する特別委員会「12/24 論点整理」を素材に—.鳥取大学地域学部「地域学論集」, 7-3, 397-416.

【備考】本論文は、「インクルーシブ教育に対する新しい教科書開発に関する萌芽的研究」(科学研究費補助金. 挑戦的萌芽研究. 研究代表者:真城知己. 課題番号:23653315. 2011-2012 年度)によって行われた研究の一部である.

(受稿 H24. 12. 4, 受理 H25. 4. 4)