

北海道道南地域のへき地における特別支援教育推進のための 校内支援体制の充実に向けて

五十嵐 靖 夫・鈴木 佳 恵^{*1}・小 松 一 保^{*2}

北海道教育大学函館校
酒田市立一條小学校^{*1}
前北海道教育大学函館校^{*2}

For the Promotion of Special Needs Education in Remote Areas of Southern Hokkaido Toward the Improvement of In-school Support System

IGARASHI Yasuo, SUZUKI Kae^{*1} and KOMATSU Kazuyasu^{*2}

Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

^{*1} Ichijyo Elementary School

^{*2} Former Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究は北海道道南地域のへき地における特別支援教育の課題や校内支援体制を充実させる要因を明らかにし、課題の解決策について考察する。さらにこの考察を通して道南地域のへき地における特別支援教育を推進し、校内支援体制の充実のための一助となる資料を作成することを目的とした。調査の結果、道南地域のへき地小学校全体では、通常学級の教員の特別支援教育に関する知識や技能の習得と補助教員についての課題が見つかり、さらに校内支援体制が充実していないと判断した小学校ではLD・ADHD・ASD等の児童がいることを想定した授業の実践についての課題が見つかった。これらの課題についてインタビュー調査から考察した結果、正確で活用しやすい実態把握のできるチェックリストの開発や補助教員の柔軟な活用、インクルーシブ教育の考えの浸透ということが校内支援体制充実の要因となっていることが考えられた。

I 問題と目的

文部科学省（2007）は特別支援教育の推進について（通知）において、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組として、(1)特別支援教育に関する校内委員会の設置、(2)実態把握、(3)特別支援教育コーディネーターの指名、(4)関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用、(5)「個別の指導計画」の作成、(6)教員の専門性の向上の6つを挙げている。全国の教育振興計画の現状と課題を見ると、文部科学省（2007）が挙げた特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組が徐々に進んでいる一方で校内支援体制等が十分に整っていないという現状であると示している都道府県が多くみられた。例えば長野県教育委員会（2017）は、発達障害及びその疑いのある児童生徒数は年々増加しているが、支援体制が十分整っていないこと、教員定数と配置人員との乖離や施設が不足していることを課題として指摘している。北海道教育委員会（2018）

は、北海道の特別支援学校の幼児児童生徒数、特別支援学級や通級指導教室で特別な支援を受けている児童生徒数は2008年から2017年の10年間で約1.7倍に増加しており、児童生徒の障害の状態に応じた教育環境の整備を行う必要があることを示した。また、北海道教育委員会（2018）は通常の学級における特別支援教育の現状について特別支援教育支援員の配置状況は増加しているものの、人材確保が難しいなどの地域事情により未配置となっている学校があると示した。これらのことから、特別支援教育の対象となる児童生徒が増加する一方で、特別支援教育を推進するための校内支援体制等が十分に整っていない地域があり、全ての児童生徒が適切で十分な支援を受けることのできる校内支援体制を構築することが早急に取り組むべき課題であると考えられる。

さらに離島・へき地における特別支援教育の現状と課題について笹山ら（2011）は巡回相談の活用や関係機関との連携、そして教職員の研修については、各自治体が独自の

取り組みを行なっているが、地域の実情により全国一様には進展が計れず、特に離島・へき地は地域的に不利な条件にあり、学校や自治体の取り組みがより必要だと指摘している。平田ら（2008）、二宮ら（2010）も同様に、離島・へき地における特別支援教育の課題を指摘している。緒方ら（2009）は奄美大島と宮古島の特別支援教育体制の比較により離島における特別支援教育の在り方についての新たな手掛かりを探る研究で、それぞれの地域では独自の体制作りが行われておりさまざまな異同があるものの、お互いの良い点を工夫しながら自身の体制作りを生かすことができることを示している。また、二宮（2021）は、地域資源とへき地校との連携に関わる特別支援教育推進の課題の抽出とその解決策について考察した研究で、特別支援教育に関わる関係機関が少なく、専門家もいない地域においては、すでにある資源を再評価、または機能を向上させることによって、専門機関や専門家がなくても特別支援教育を推進させていくことが十分可能であることを述べている。これらの先行研究から、都市部のように社会資源等が十分でないへき地等の地域では、専門機関等に頼ることは難しいため、他地域での取組を参考にしてその地域に応じた支援体制を構築したり、今ある資源を活用したりすることが必要だと考える。

北海道のへき地における特別支援教育に関する研究は、後藤ら（2006）や二宮（2021）のようにへき地における特別支援教育の現状や課題を研究しているものはあるが、その課題の解決の糸口となるような手立てを考察するような研究は見られない。しかし、へき地校における特別支援教育の現状や課題を改めて調査し分析することで、今ある資源を再確認したり校内支援体制等を充実させる手立てを見出したりする可能性も示唆される。また、北海道のへき地における特別支援教育に関する先行研究では北海道道南地域（以下、道南地域）を対象としたものが少ない。緒方ら（2009）は、似た地域性をもつ地域同士の特別支援教育を比較検討することで今後のよりよい特別支援教育の在り方について新たな手がかりが得られる可能性を示唆している。このことから道南地域における特別支援教育の現状を明らかにすることで道内の特別支援教育を支える校内支援体制をさらに充実させる手がかりを見出すことが可能ではないかと考えた。

そこで本研究では、道南地域のへき地にある小学校に対して柘植ら（2008）が開発した学校アセスメントシステムを用いて特別支援教育の現状に関するアンケート調査を行い、校内支援体制が充実していると判断された小学校に対して特別支援教育の実践についての見学・インタビュー調査を実施する。さらにアンケート調査で得られた道南地域のへき地における特別支援教育の実態や、見学・インタビュー調査で得られた結果を分析し、道南地域のへき地における特別支援教育の課題や校内支援体制を充実させる要因を明らかにするとともに、課題の解決策について検討する。これらの検討を通して、道南地域のへき地における特別支援教

育を推進することを可能とする校内支援体制の充実のための一助となる資料を作成することを目的とする。

II 方法

1 対象

調査対象校は、国土交通省北海道開発局函館開発建設部（2022）が示した北海道道南地域において北海道教育委員会（2022）がへき地校と指定した小学校45校である。回答者は管理職、特別支援教育コーディネーター、学級担任、教務主任であった。

2 調査手続き

(1) アンケート調査

校内支援体制の現状についての調査方法として、柘植ら（2008）が開発したアセスメントシステム「学校やその地域における特別支援教育を推進するための学校アセスメントシステム（以下、ASCoSoWa）」を用い、アンケートを実施した。ASCoSoWaは、学校における特別支援教育推進体制の整備状況を最も進んでいない段階のステージ1から最も進んでいるステージ5までの5つのレベルに分け、自校の特別支援教育の体制整備の進捗状況を客観的に把握することや、校外の専門家が学校介入（支援）を具体的に進める際に、事前に学校の体制整備状況を知るためにも活用されることに期待されるチェックリストとして柘植ら（2008）によって作成された。ASCoSoWaは10年以上前に作成されたチェックリストであるため「特殊学級」という用語を現在の特別支援教育に合わせた「特別支援学級」に修正した。また、全ての調査対象校がへき地校指定を受けており、学校状況によっては回答できる項目とできない項目が出てくると考え、学校状況についての項目（学級数、特別支援学級の有無と学級数、特別な支援を要する児童の有無）を追加した。本研究において校内支援体制が充実していると判断した小学校の基準は、文部科学省（2007）が示した6項目と木村ら（2007）が示した校内支援体制の改善・充実の9つの視点（①教職員の意識改革や校内支援体制の構築、②気付きや指導力を高める研修の推進、③支援が必要な子どもに気付く支援体制、④校内の相談や連絡調整の推進、⑤校内委員会の機能を発揮した支援体制、⑥担任や子どもを組織的に支援する指導体制、⑦子どもの教育的ニーズに応じた学級経営、⑧保護者との連携の推進、⑨関係機関との連携の推進）を基に、ASCoSoWaにおいて特別支援教育の体制整備がステージ4以上（ステージ4：特別支援教育と通常教育との連携が始まった段階、ステージ5：特別支援教育が通常教育に適切に自然に包み込まれた段階）の推進状況とした。

(2) 見学・インタビュー調査

校内支援体制が充実していると判断した小学校において特別支援教育の実践についての見学調査、並びにインタ

Table 1 インタビュー項目

インタビュー項目
・児童数、学級数、特別支援学級数と種類、教職員数をお教えてください。
・校内支援委員会では特別支援教育に関してどのようなことを話し合っていますか（会議等）。
・交流及び共同学習をどのように取り入れていますか。その際に気をつけていることやこの学校独自の工夫はありますか。
・特別支援教育に関することで、授業をつくる上で大切にしていること・難しいこと（配慮）はありますか。
・TTを活用するのはどのような場面ですか。また、これまでにTTを活用してよかった事例等がありますか。
・授業研究会（研究授業）はどれくらいの頻度で行っていますか。
・どのようにして支援が必要な児童を把握していますか。
・どのように支援の方法を決定されているのですか。
・支援を要する児童にはどのような配慮をしていますか。
・外部機関や巡回相談員からの支援等を受けていますか。
・その支援に対して満足しましたか。（満足しなかった場合）より必要だった支援を教えてください。
・特別な支援を要する児童を全職員で共通理解するためにはどのような取組を行っていますか。
・支援の充実のために保護者とはどのように連携していますか。
・校内研修など、特別支援教育について理解を深める機会はありますか。
・補助教員（学習支援員など）にはどのような支援を求めていますか。
・自身の学校において校内支援体制が有効に機能しているポイントは何だとお考えですか。

（網掛けは大塚（2009）の調査項目）

ビュー調査を実施した。見学調査では、年齢や学力差等の能力差のある児童へ指導の工夫やユニバーサルデザインへの取組等に着目して校内の様子（掲示物や環境整備等）について撮影やメモを行った。インタビュー調査では、校内支援体制の充実に繋がっている要因を探るために各小学校の特別支援教育コーディネーターに対して半構造化面接を行った。インタビュー項目をTable 1に示す。

インタビュー内容はASCoSoWaのステージ4、5と大塚（2009）の調査項目内容をもとに作成した。ASCoSoWaのステージ4、5の質問内容から文部科学省（2007）が示した6項目と木村ら（2007）が示した9つの視点を基に筆者が本調査に必要なと判断したものを取り上げた。また、大塚（2009）は静岡県内において先進的に特別支援教育に取り組んでいると言われている小学校の実践を取り上げ、特別支援教育コーディネーターの機能や役割、校内支援体制の在り方についての研究を行っており、本研究の内容と共通するところがあったため、その調査項目からASCoSoWaには含まれていない、かつ、本研究の内容に合った項目を取り上げた。

3 分析方法

見学調査並びにインタビュー調査内容は全て映像やICレコーダー、メモに残し、終了後速やかに逐語録を作成する。その後、「よくわかる質的社会調査技法編」（谷ら、2009）の分析手順を参考にインタビュー調査内容を分析する。分析手順は以下の通りである。

①テープ起こし（録音内容の文字化）

②オープン・コーディング

データの中に記載された事柄を適切に言い表した単語や短い語句（コード）に暫定的なラベルを付ける作業。

③カテゴリーの創出

複数のコードを包括する名称を考える作業。

4 倫理的配慮

調査対象校の校長には、研究趣旨及び守秘義務の厳守、匿名性、ICレコーダーやカメラで録音、撮影することについて文書で説明を行う。アンケート内容や録音した発話、映像は、個人情報保護の観点から、児童の顔が映らないように撮影すること、研究以外には使用しないこと、第3者からアクセス不能な特定の場所に管理することを伝え、調査終了後には、録音や撮影内容を適切に消去することを伝える。

III 結果

1 アンケート調査

アンケート調査を依頼した小学校45校のうち20校からの回答を得た。

(1)学校について

学校についての回答をFig. 1～Fig. 3に示す。特別支援学級がある小学校は70%で、学級数が3学級以下の学校は特別支援学級がないと回答した（Fig. 1, Fig. 2）。また、特別な支援を要する児童がいると回答した学校は90%だった（Fig. 3）。

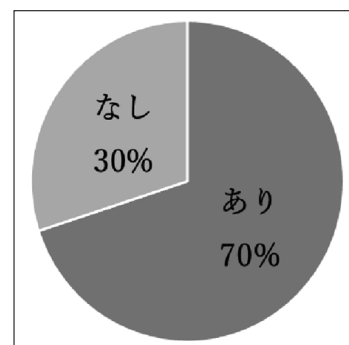


Fig.1 特別支援学級の有無

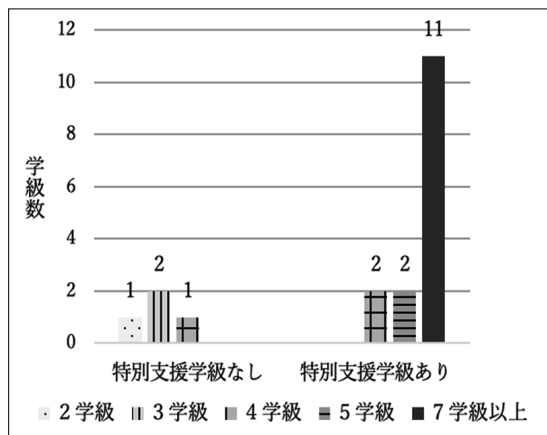


Fig.2 学級数と特別支援学級の有無の関係

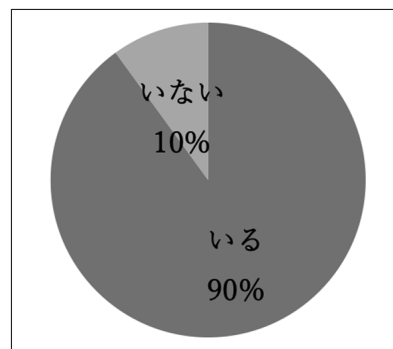


Fig.3 特別な支援を要する児童の有無

Table 2 アンケート調査結果

	①	②	③
【ステージ1】 特別支援教育の理念や基本的な考え方が理解できた状態			
1 校長が特別支援教育の理念や基本的な考え方を理解している	15	3	2
2 特別支援教育の理念や基本的な考え方が、校内の全職員で共通認識となっている	15	3	2
3 校内で「気づき」ができる状態（通常学級の中で苦戦している子供がいることに気がつく段階）	15	3	2
4 「気づき」を踏まえて、なんとか対応しようと考えている状態	14	3	2
【ステージ2】 特別支援教育が整備された状態			
1 児童生徒の実態把握するための校内委員会が設置されている	15	3	2
2 校内の「気になる子供」がリストアップされ、全職員で共通理解されている状態	15	3	2
3 特別支援教育コーディネーターが指名されている	15	3	2
4 巡回相談員からの支援が必要に応じて受けられる状態	14	3	2
5 専門家チームからの支援が必要に応じて受けられる状態	15	3	2
6 特別支援教育に関して理解や技能の高い教師がいる	14	2	2
【ステージ3】 特別支援教育推進が機能している状態			
1 通級指導教室や特別支援学級で、個別の指導計画が作成され、機能している	15		
2 LD・ADHD・高機能自閉症等の児童について、必要に応じて個別の指導計画が作成され、機能している	11	1	
3 保護者と教師が対等の関係で子供の支援について話し合い、必要な支援ができている	15	3	
4 保護者へ特別支援教育に関する必要な情報提供がなされている	15	3	
5 個別の指導計画作成における協力（実態把握への資料提供など）がなされている	15	1	
6 通常学級の多くの教師が、特別支援教育の知識や技能について習得している状態	10	3	1
【ステージ4】 特別支援教育と通常教育との連携が始まった段階			
1 校内のリソースや人材をうまく組み合わせて特別支援教育を推進することができる	14	3	1
2 必要に応じてチームティーチングを活用することができる	14	3	2
3 必要に応じて習熟度別指導を活用することができる	11	3	0
4 必要に応じて補助教員を活用することができる	10	2	1
5 学校として何がどこまでできるか、何ができないかということを理解していて、どの部分で専門機関や専門家を活用すべきかが適切に判断できる	13	3	2
6 校外の専門機関や専門家からの支援を学校として使いこなすことができる。「任せきる」（預けてしまっただけで感知しない）状態ではない	14	3	2
7 専門機関や専門家からの支援を踏まえて、支援のあり方を修正して実践することができる	15	3	2
8 「交流及び共同学習」内容や方法を個別の指導計画に盛り込んでいる	15	2	
9 児童生徒の実態に応じて、内容や方法、時間などが適切に計画されている（どの子も同じ内容や方法になっていない）	15	3	2
10 特別支援学級に在籍する児童生徒についての「交流及び共同学習」の推進にあたっては、その内容や方法について、全職員によって共通理解されている（特別支援学級の担当者のみで決められていない）	15		
【ステージ5】 特別支援教育が通常教育に適切に自然に包み込まれた段階			
1 特別支援教育が「特別」なものではなく、教育にとってなくてはならない当たり前のもの、という認識を校内の全職員がもっている	14	3	2
2 特別支援教育は障害のある子供だけではなく、校内のすべての子供や保護者に必要なもの、という認識を全職員がもっている	15	3	2
3 特別支援教育を推進することで、「確かな学力の向上」や「豊かな心の育成」に寄与できる、という認識を校内の全職員がもっている	15	3	2
4 特別支援教育が「ざらついていない」（自然に包み込まれている）	15	3	2
5 学校管理職が、自身の立場の最も重要な任務を、授業改善（通常学級の授業の質の向上）だと認識している	15	3	2
6 校内のすべての通常学級の授業で、LD・ADHD・高機能自閉症等がいることを想定した質の高い授業がなされている	13	3	2
7 校内のすべての通常学級の授業の質を高めるために、授業研究会などが充実している	14	3	2
8 校内のすべての通常学級の授業の質を高めるために、年に一度はすべての教師が研究授業をする	11	3	2

（数値は「はい」と回答した学校数）

- ①特別な支援を要する児童がいる・特別支援学級がある学校（15校）
- ②特別な支援を要する児童がいる・特別支援学級がない学校（3校）
- ③特別な支援を要する児童がいない・特別支援学級がない学校（2校）

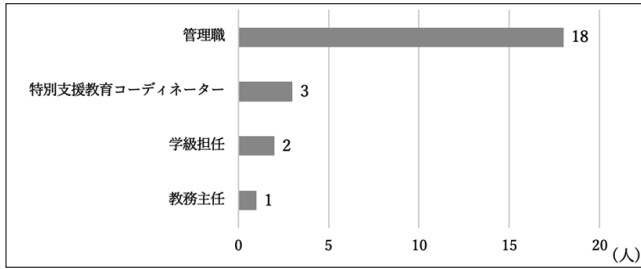


Fig.4 役職

(2)回答者について

回答者の役職についての回答をFig. 4に示す。回答者は85%が管理職で、15%は特別支援教育コーディネーターと学級担任や教務主任を兼任していた。また、回答者全員が発達障害児への支援の経験があると答えた。

(3)回答内容

アンケート調査結果をTable 2に示す。学校によっては特別な支援を要する児童や特別支援学級の有無の条件が異なったため、①特別な支援を要する児童がいる・特別支援学級がある学校（15校）の回答、②特別な支援を要する児童がいる・特別支援学級がない学校（3校）の回答、③特別な支援を要する児童がいない・特別支援学級がない学校（2校）の回答の3つに分けて回答内容を示す。Table中の数値は「はい」と回答した学校数である。なお、学校状況により、回答できない項目は数値の欄に網掛けを示している。

①特別な支援を要する児童がいる・特別支援学級がある学校（15校）

ステージ1では項目4で1校のみが「いいえ」の回答だった。ステージ2では項目4、6それぞれ1校ずつ「いいえ」の回答だった。ステージ3では項目2で4校、項目6で5校「いいえ」の回答だった。ステージ4では項目1、2、6で1校、項目5で2校、項目3で4校、項目4で5校が「いいえ」の回答だった。ステージ5では項目1、7で1校、項目6で2校、項目8で4校が「いいえ」の回答だった。

②特別な支援を要する児童がいる・特別支援学級がない学校（3校）

ステージ1、5の項目は3校全てが「はい」の回答だった。ステージ2では項目6で1校のみ「いいえ」の回答だった。ステージ3では項目1、4で2校ずつ「いいえ」の回答だった。ステージ4では項目4、8それぞれ1校ずつ「いいえ」の回答だった。

③特別な支援を要する児童がいない・特別支援学級がない学校（2校）

ステージ1、2、5の項目は2校とも全て「はい」の回答だった。ステージ3の項目1で1校のみ「いいえ」の回答だった。ステージ4の項目1、4でそれぞれ1校ずつ、項目3で2校とも「いいえ」の回答だった。

Table 3 見学・インタビュー調査対象校の概要

	児童数	学級数	特別支援学級数	補助教員数
A	111	11	5	特別支援教育支援員1名 学習支援2名
B	118	8	2	特別支援教育支援員4名 学習指導員1名
C	43	5	1	特別支援教育支援員1名
D	19	3	0	特別支援教育支援員2名
E	101	6	2	特別支援教育支援員3名
F	146	10	3	特別支援教育支援員2名 学力向上講師1名 学習指導員1名
G	28	5	1	特別支援教育支援員2名

(4)見学・インタビュー調査対象校の決定

ステージ5までを全てクリアしている小学校が7校、ステージ4までをクリアした小学校が5校だった。この12校を校内支援体制が充実していると判断し、見学・インタビュー調査の対象校とした。

2 見学・インタビュー調査

見学・インタビュー調査を依頼した12校のうち、7校で調査を実施した。見学・インタビュー調査を実施した7校の概要についてTable 3に示す。なお、インタビュー調査の結果は考察と共に示す。

IV 考察

アンケート調査から得られた課題として、道南地域のへき地校指定を受ける小学校全体における校内支援体制の現状の課題が2つ、道南地域のへき地校指定を受ける小学校でASCoSoWaにおいてステージ4までをクリアできなかった（以下、校内支援体制が充実していないと判断した）小学校における課題が1つ見つかった。以降、各課題の解決策や解決の手立てについて、それぞれ(1)アンケート調査結果からの考察、(2)関連するインタビュー調査項目の結果からの考察という構成で進める。

1 通常学級の教員の特別支援教育に関する知識や技能の習得についての課題

(1)アンケート調査結果からの考察

アンケートに回答した小学校の30%（20校中6校）が通常学級の教員の特別支援教育に関する知識や技能の習得が不十分であるという回答を示し、ASCoSoWaにおいてステージ5までクリアしている小学校の中でも不十分であるという回答が見られた。文部科学省（2021）は、教師の特別支援教育に関する専門性を向上させる仕組みを検討する必要があることを示している。全国の教育振興計画を見ると、25道県が教員の専門性についての課題を指摘している。北海道教育委員会（2018）は、北海道における特別支援教

育の課題として、特別支援学校との人事交流等による、小・中学校における特別支援教育に関する専門性の向上を挙げている。これらのことから、全国的にも教員の特別支援教育に関する知識や技能の習得は不十分であり、校内支援体制をさらに充実させるためには教員の専門性向上に向けた取組みを考えなければならないと考える。

文部科学省（2012）はすべての教員が多岐にわたる専門性を身につけることが困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要だとしているが、二宮（2021）は、へき地は専門家が存在せず、社会資源も少ないことから、関係機関とのアクセスが可能であるという特別支援教育の前提条件が満たされていない地域だと述べており、アンケート調査に回答した小学校の環境も二宮（2021）が取り上げた地域のように広大な地域に所在し、社会資源が少ないため、これに当てはまると考える。そのような地域において特別支援教育を推進するために、二宮（2021）は専門機関に過度に依存しないシステムの構築が必要だと指摘している。

この課題の解決策として、現在教育現場にいる教員に対する取組とこれから教育現場で働く学生に対する取組の2つが考えられる。1つ目として現在教育現場にいる教員に対する取組については、現在教育現場にいる教員の中には教職課程で特別支援教育に関する科目を学修していない教員がいることが想定され、特別支援教育に関する基礎的な知識や考え方、実態把握や支援の方法を学習する機会が必要だと考える。北海道余市養護学校では「地域学習会」という取組を行い、大学教授に依頼し、特別支援教育に関するオンライン講義を開催した。区ら（2022）は、オンラインツールを活用した通級指導教室担当教員に対する専門性向上研修の試行の研究において、受講生のニーズに合わせた講義研修とオンライン研修を組み合わせて実施したことで、教員が発達障害のある児童生徒への個に応じた支援について理解が深まり実践意欲が高まったと述べている。区ら（2022）の同研究では大学教授が助言者として必要な時に介入することにより、受講生が主体的に課題解決をめざし、受講生同士で協働し、意見を交換しながら指導に取組むことができたと報告している。そしてこの講義研修はオンラインまたはオンデマンドを活用しているため、へき地における問題の1つである専門機関と学校との距離が遠い等の距離的な問題はないと考える。しかし、オンライン研修会にはデメリットがあるという先行研究もある（星ら、2021）。通信状況や進行の面でのデメリットは存在するが、通信状況については今後さらにインターネット体制が安定していくと想定され、また、研修会のプログラムは事前の告知やチャット機能等を活用することで解決すると考えるため、オンラインでも十分に講義や研修を行うことができると考える。以上のことから、教育現場にいる教員に対しては地域内での学習会やオンライン講義を活用することで特別支援教育についての基礎的な知識・技能を向上させることができると考える。2つ目としてこれから教育現場で

働く学生に対する取組については、2019年に施行された教育職員免許法及び同法施行規則改正に伴い、全国の大学において、新たに履修内容を充実した教職課程が実施され、その内容の1つとして特別支援教育の充実も含まれた。三谷ら（2016）や五浦（2018）の先行研究より教職課程を履修する学生も現職の教員も特別支援教育について学ぶことの重要性を実感していることが明らかとなっている。しかし、教職課程における特別支援教育の内容については様々な課題がある。中瀬（2017）は障がいの特徴について解説するだけの授業では、教育現場には活かせない知識となってしまうことが考えられ、担当する学級に障がいがある生徒がいた場合、何に配慮し、どのような教育的な手立てが必要になるかを考えるために内容の精選は大きな課題であると指摘している。丹野（2020）は「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」のコアカリキュラムについて、コアカリキュラムの内容をもう少し絞り込む等の工夫が必要となることや担当する教員の専門分野によっては特別支援教育に関する知識の偏りが発生する可能性があることを指摘している。五浦（2018）は学生にとって自らの体験と知識と結びつけ、広い見識や高度な専門性を身につけることが教員を目指す学生に必要な資質であると指摘している。つまり知識を享受するだけではなく、実際に体験することのできる内容にすることで、より特別支援教育に関する知識・理解を身につけることができるのではないかと考える。しかし、中瀬（2017）、五浦（2018）、丹野（2020）の講義はいずれも説明や学生の対話、グループワークなどの形をとっており、実際に障害のある児童生徒と関わるような内容を取り扱っていない。そこで、教職課程において必修化された特別支援教育の講義で、通常学級において特別な支援を要する児童生徒と関わることのできるような内容を取り入れることでより特別支援教育に関する知識・理解を身につけることができるのではないかと考える。以上のことから、これから教育現場で働く学生に対する取組としては実際に特別な支援を要する児童生徒と関わる機会を取り入れる等の教職課程における特別支援教育の内容を改善することで、特別支援教育の知識や技能を身につけた教員を育成できると考える。

(2)関連するインタビュー調査項目の結果からの考察

①授業研究会（研究授業）について

授業研究会（研究授業）についての回答を見ると、「隣の小学校と研究授業を一緒にやる」「町の支援会議に参加する」などの地域で連携することに関する回答が見られた。研究授業とは、学校教育において授業の質の向上を目的に行われ、教師間に公開される授業のことであり、通常校内で行われる。そのため「隣の小学校と研究授業を一緒にやる」というような回答はへき地に所在する小学校であるからこそその回答だと考える。へき地小規模の学校は学級数が少ない小学校もあり、それに伴って教職員数も限られるため、校内だけの授業研究が十分ではない小学校があることが

想定される。前田（2022）は遠隔合同授業での多用な意見の交流や授業の充実を通して子どもの姿が変わってくるのが教師のやりがいにつながっていること、遠隔合同授業の打ち合わせ等が学校を超えた自主的であればインフォーマルな研修となり、そこでスキル形成がなされることを示した。このことから地域内の小学校同士で連携して授業研究を行うことはへき地に所在する小学校における特別支援教育をさらに推進する校内支援体制の充実につながる要因の1つであると考えられる。

②支援の必要な児童の実態把握について

支援の必要な児童の実態把握についての回答を見ると、「担任からの申し出」や「保護者からの相談」という回答が見られた。実態把握の方法について広島県教育委員会（2007）の示した実態把握の方法をTable 4に示す。

Table 4 実態把握の方法

面接法	保護者や本人、関係者から直接的に情報収集する方法
行動観察法	対象となる幼児児童生徒の行動を観察し、その記録を分析する方法
検査法	標準化された検査を通して、客観的なデータを収集し、障害の状態及び発達段階や特性を明らかにする方法

（広島県教育委員会（2007）の資料をもとに筆者が作成）

広島県教育委員会（2007）の示す実態把握の具体的な方法としては、「面接法（聞き取り）」「行動観察法」「検査法」の3つがあり、実態把握に関する20回答をこの3つの方法に分類すると「面接法（聞き取り）」が25%、「行動観察法」が5%、「検査法」が10%であり、この3つの実態把握の方法に分類できない回答（例：校内支援委員会の活用、前の担任からの引き継ぎ等）が60%であった。

実態把握に関する先行研究がいくつかなされており、権ら（2022）の研究では行動観察と保護者への聞き取りが実態把握の方法として多く用いられていることが明らかにされた。行動観察は「行動観察法」、保護者への聞き取りは「面接法（聞き取り）」に分類できると考える。また、鏡ら（2022）は通常の学級の中で支援を要することに気付くきっかけについて特別支援教コーディネーター40名に尋ねたところ、通常の学級担任や他教師からの相談が39名、保護者からの相談が31名であった（回答は複数回答可）ことを明らかにした。通常の学級担任や他教師からの相談と保護者からの相談は「面接法・聞き取り」に分類できると考える。このことから、学校現場で特別な支援を要するかに気付いたり、判断したりする実態把握の具体的な方法としては「面接法（聞き取り）」を用いることが多いことが考えられる。へき地小規模のような小学校では、児童数が少ないため、担任は一人ひとりの児童の変化に気づきやすく、さらに児童数

が少ないことは家庭数が少ないことでもあるため、保護者からの相談にも丁寧に対応できると考える。

しかし権ら（2022）は「行動観察」や「保護者への聞き取り」は保護者や教員の主観的判断によるため、的確な実態把握としては不十分であり課題だと指摘している。中井ら（2018）は客観性のある実態把握に基づいて教育実践を行うことは、児童・生徒に対する直接的指導場面における教員としての自己効力感を向上させる効果があることを示した。このことから、検査法を用いた実態把握を行うことでより客観的な児童の実態把握を行うことができ、校内支援体制を充実させることに繋がると考える。しかし、検査法を用いた実態把握を行うことは容易ではない。日本文化科学社（2020）によると心理検査は、心理アセスメントに関する知識と経験を備えた専門家が利用することができ、求められる使用者のレベルを検査ごとに明らかにしている。このレベルを学校現場にいる教員に求めることはかなり難しいと考える。

そこで実態把握に活用できると考えたものがチェックリストである。実態把握のチェックリストについては多くの都道府県教育委員会が作成している。都道府県教育委員会のHPや教育振興計画等を検索した結果、47都道府県中33都道府県が実態把握についてのチェックリストを作成していた。その中に北海道も含まれているが、インタビュー調査を実施した小学校で実態把握においてチェックリストを活用している小学校は1校のみであり、さらにそのチェックリストは北海道教育委員会が作成したものでなく、独自で作成したものであった。例として、熊本県教育委員会（2017）が作成した特別支援学級担任及び通級による指導担当教員のためのハンドブックに掲載されている実態調査票をFig. 5に示す。実態調査票を見ると、質問項目に対する評価の基準が「ない・まれにある・ときどきある・よくある」という評価する人の判断基準に委ねるものとなっており、さらに各領域に4段階でポイントをつけ、合計点が基準以上の点数になった場合、支援が必要だという記載のみであった。

I 「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」		
4段階でチェック ポイント ない: 0 まれにある: 1 ときどきある: 2 よくある: 3		
※「学年相応」で始まる項目の(*)の内容は一例であり、当該学年の学習内容を基に判断すること		
領域	質問項目	ポイント
1	聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）	
2	聞きもしらがある	
3	個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい	
4	指示の理解が難しい	
5	話し合いが難しい（話し合いの流れが理解できず、ついていくのが難しい）	点
26	※「半円の長さ比較」の中で、長さや半円の半径が同じで、長さが異なる半円を描くことが難しい。 （※長さやかさの比較。「15cmは150mm」ということ）	
27	※学年相応の図形を描くことが難しい（※丸やひし形などの図形の模写。見取り図や展開図）	
28	事物の因果関係を理解することが難しい	
29	目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれぞれを修正することが難しい	
30	早合点や、飛躍した考えをする	点

基準: ①～⑤の領域の内、少なくとも一つの領域で該当項目が12点以上の場合、支援が必要と思われる。

Fig. 5 実態調査票（熊本県教育委員会，2017）

他の都道府県教育委員会が作成したチェックリストを見ても、熊本県教育委員会（2017）の実態調査票と同様に、

評価の基準を評価する人に委ねる形をとっており、さらに具体的な支援の手がかりまで記載されているようなチェックリストはなかった。このことから、項目に対する評価を評価する人に委ね、かつ支援の手立ての手がかりのないチェックリストは活用されにくいと考える。インターネット上には、武田薬品工業株式会社（2022）のHP内にある発達障害セルフチェックのように、項目にチェックをつけるだけで医師の診断を受ける際の材料や受診の目安となり得るほどの自己診断ができる診断コンテンツを持つサイトがある。武田薬品工業株式会社（2022）の発達障害セルフチェックをFig.6に示す。診断コンテンツとはWebサイトの訪問者がいくつかの質問に回答し、その回答に応じた診断結果を表示させるコンテンツである。診断コンテンツには回答データを蓄積・分析し、ユーザー分析に役立てることができるというメリットがある。この診断コンテンツを用いることで、多忙な教員でも容易に児童の実態把握に取り組むことができ、さらに結果を即時に得ることができる。しかし、この診断コンテンツは結果を表示するのみであり、支援の手がかりに繋がるような内容は含まれていない。さらに診断コンテンツの中には先に指摘した「ない・まれにある・ときどきある・よくある」のような判断の基準を人に委ねる形をとっており、正確に判断することが難しいものもある。このことから、評価の基準が明確で支援の手立てに繋がるような手がかりが含まれたチェックリストが必要だと考える。



Fig. 6 発達障害セルフチェック
(武田薬品工業株式会社, 2022)

熊谷ら（2018）は「通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法 みんなをつまずかせない！すぐに使える！アイデア48」の中で算数障害の領域となる数処理、数概念（特に基数性）、計算、文章題に関するチェックリストと障害のタイプからどのような指導・支援を行えばいいのかについて示している。熊谷ら（2018）が示したチェックリストと指導・支援の方法についてFig. 7, Fig. 8に示す。

熊谷ら（2018）のチェックリストはチェック項目に対しての評価が明確で、全ての項目をクリアすると算数障害とは考えられないとされ、全てクリアできない場合には要注意であるとされている。またチェックリストは算数障害の

就学前、就学後の2種類があり、就学後のチェックは基本的には1年生の学年末に使用し、2年生以上の学年に応じたチェック（学習）項目もある。すべて正解できない場合には、要注意であると考えられる。

算数障害のチェックリスト 1年生～			
領域		チェック	備考
数処理 1. 数唱	「1回ら順番に120まで、声を出して教えてみてね」と教示し、どこまで数えられたかチェックする。		はじめに「1、2、3、どうぞ」と、調子をとって開始を促しても良い。
	1	20まで	
	2	100まで	
	3	120まで	

Fig. 7 チェックリスト（熊谷ら, 2018）

このような指導をしよう！

計算の手続き表を作ろう

手続きを正確に進められない場合には、手続き表を作るとよい。

この手続きの示し方には、図2-8のように、言葉で書く場合と、図2-9のように、図や記号を手がかりにして書く場合がある。継次処理優位の場合には、言葉でくわしく計算操作を書いた方がよいと思うが、同時処理優位の場合には、大まかなやり方を記号で簡略に示すほうがよいだろう。

Fig. 8 指導・支援の方法（熊谷ら, 2018）

領域となる数処理、数概念（特に基数性）、計算、文章題に分けられており、どの領域に困難があるのかを明確にした後、なぜそのような困難が生じるのかについての具体的な解説やその困難に対する支援・指導の方法や手がかりについて示されている。このように具体的な評価による実態把握とその支援・指導の手がかりを兼ね備えたチェックリストは高い専門性のある教員のいない学校での児童の実態把握と支援を考えることに役立つと考える。熊谷ら（2018）のチェックリストは文献の形になっているが、先に述べたインターネットの診断コンテンツの形を活用することで、データを蓄積・分析し、評価の結果を改善していくことで、より精度の高い実態把握を行うことができると考える。また、インターネットの活用はセキュリティを厳重にしなければならないものの、さまざまな場所で行われている支援・指導方法を収集したり専門家からの助言をいただいたりすることができ、よりよい支援・指導方法を考える材料を集めることが容易になると考える。そして、このように実態把握について知識や経験を積むことで、高い専門性のない教員でも自力で実態把握ができるようになる。以上のことから、へき地に所在する小学校においては児童数や家庭数が少ないことから面接法が用いられることが多いが、心理検査や知能検査レベルの実態把握と支援の手がかりの2つを兼ね備えたチェックリストを活用することでより客観的で正確な実態把握をしたり支援の手立てを考えたりすることができる。と考える。

③外部機関からの支援について

外部機関からの支援について回答を見ると、パートナーティーチャーからの支援を受けていると回答した小学校が7校中5校あった。特別支援教育パートナーティーチャー派遣事業は、学校教育法等の一部を改正する法律（平成18年法律第80号）の施行により、特別支援学校においては、小・中学校、高等学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童生徒の教育に関し必要な助言または援助を行うよう努めることとなったことから、道立特別支援学校の教員を小・中学校、高等学校に派遣し、担任教員などに学習指導の進め方や指導計画の作成などについて継続した支援を行い、小・中学校、高等学校の通常の学級や特別支援学級に在籍する発達障害を含む障害のある児童生徒に対する指導及び支援の充実を図ることを目的としている。インタビューでは「パートナーティーチャーさんから支援の方法についてとか、昨年度の様子と比べて成長している部分を聞いたりすることができ、そういう面ではかなり有難い」「実態把握とか困り感を伝えると、意見交換ができるのですごく役に立っている」などの回答があった。この他に活用されている外部機関として、巡回相談が挙げられていた。文部科学省は平成15年度から特別支援教育体制推進事業を行い、平成20年度から特別支援教総合推進事業として本格的な事業を開始している。北海道教育委員会が文部科学省の補助事業として行なっている専門家チームによる巡回相談について牧野（2014）は、専門家チームの巡回相談は、単発で行われる場合が多く、計画的、継続的な支援は難しいと指摘している。従って、継続支援が可能なパートナーティーチャー派遣事業等（北海道の事業）との連携が必要になるとも、牧野（2014）は指摘している。これらのことから、継続的な支援が困難な巡回相談に加え、北海道独自の取組である特別支援教育パートナーティーチャー派遣事業を活用することは、学校内の支援の必要な児童に対する支援を充実させることに繋がると考える。

しかし、この外部機関の支援にも課題があることがインタビュー調査を通して明らかとなった。インタビュー調査を実施した複数の小学校から、「相談できる専門機関の予算削減により、相談回数を減らさなければならない状況である」「回数が少ない」という回答を得た。パートナーティーチャーは道立の特別支援学校から担当地域の小学校へ派遣されるため、遠方の小学校への派遣となると時間をかけて交流したり児童を観察したり、何度も訪問するという事は難しい。そこでオンラインツール等を活用して児童を観察することができると考える。田中ら（2022）は、対面とオンラインの会話の質的差異についての研究で、オンラインの会話では、会話の場に依存しつつなんとなく話すという行為は減り、特定のメッセージを明確に言語化する発話が増えることを示した。さらに、オンラインの会話では「あいだ」「間（ま）」「場」による拘束を受けにくく、個人的な見解にかなり踏み込んだ意見の交換を促進しやすいことを田中ら（2022）は示した。インタビュー調査校の中には

2学期は遠隔でパートナーティーチャーからの支援を受ける予定だと回答した小学校もあった。このことから、支援の内容や児童の実態について話し合うことについてはweb会議ツール等で十分にできることが考えられる。

さらに道央地域のへき地校指定を受けている小学校でのインタビュー調査から、道南地域は全障害種の特別支援学校があり、必要な支援を受ける体制が、少なくとも道央地域のへき地指定を受けている小学校よりは整っていることが明らかとなった。このことから、道南地域においては特別支援学校の種類が豊富にあるため、その利点を活かすことのできるシステムを構築する必要があると考える。以上のことから、道南地域のへき地に所在する小学校においては、全障害種に応じた特別支援学校があるという利点を活かして、パートナーティーチャー事業を適度に活用することが必要だと考える。

2 補助教員の活用についての課題

(1)アンケート調査結果からの考察

アンケートに回答した小学校の35%（20校中7校）が必要に応じて補助教員を活用することができていないという回答を示し、ASCoSoWaにおいてステージ5までクリアしている小学校の中でも活用できていないという回答が見られた。ここでいう補助教員とは特別支援教育支援員や学習支援員等のことをいうが、特別支援教育支援員について文部科学省（2021）は公立幼稚園、小・中学校、高等学校において、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、担任教師等と連携のうえ、日常生活の介助（食事、排泄、教室の移動補助等）、発達障害等の幼児児童生徒に対する学習支援、幼児児童生徒の健康・安全確保、周囲の幼児児童生徒の生涯理解促進等を行う者とされている。文部科学省（2021）は特別支援教行政の現状及び令和3年度事業についての資料の中で、公立幼稚園、小・中学校及び高等学校において、障害のある幼児児童生徒に対し、学習活動上のサポートを行う特別支援教育支援員を配置するために、都道府県・市町村に対して、必要な経費を措置している。しかし、北海道教育委員会（2022）は学習指導員・教員業務支援員（スクールサポートスタッフ）の配置について、小・中学校における特別支援教育支援員の配置状況は平成30年度1,915人から令和3年度2,056人へと約1.1倍に増加しているが、人材確保が難しいなどの地域事情により未配置となっている学校があるという現状を報告している。これらのことから、道南地域のへき地においては補助教員となる人材不足によって補助教員を活用できていないことが1つの原因として考えられる。

二宮（2021）は、へき地に適応する特別支援教育のシステム構築が求められているが、それは子どもの支援の全てを専門機関に依存するのではなく、地域の保護者、療育・保育・教育関係者など、子どもに関わる大人がつながりながら、それぞれの立場で力量形成すること、また、同時に障害のある子どもやその保護者を支えるための資源を地域

に新たに作り出していくことであると述べている。このような地域人材を補助教員のような役割として活用するためには、学校側がどのような支援を求めているのかを明らかにする必要があると考える。細谷ら（2014）は特別支援教育支援員に対して本来の業務ではないことまで求められているケースがあることを報告している。磯田（2022）は、通常学級においては、支援員が支援の必要な子どもに対してどのように補助的に動くかといった役割分担は、特別支援学校ほど明確ではなく、支援員が授業の流れや教員の指導を見ながら臨機応変に動き方を決めていることが多いことを推察した。このように、補助教員の活用の仕方に課題がある場合も考えられるが、本研究で行ったアンケート調査ではそこまで明らかにすることができなかつたため、今後さらなる検討が必要だと考える。

この、学校が求める支援内容について明らかにするとともに、その支援内容を地域人材が十分に実行できるように育成する育成者が必要だと考える。そこで地域おこし協力隊の取組を活用することができるかと考える。地域おこし協力隊とは総務省（2022）によると都市地域から過疎地域等の条件不利地域に住民票を異動し、地域ブランドや地場産品の開発・販売・PR活動等の地域おこし支援や、農林水産業への従事、住民支援などの「地域協力活動」を行いながら、その地域への定住・定着を図る取組で、隊員は各自治体の委嘱を受け、任期は概ね1年以上3年未満とされている。この地域おこし協力隊は地域活性化や過疎化解消を目指した取組となっているが、これを、学校現場の特別支援教育を支えることのできる地域人材の育成に活用することができるのではないかと考える。北海道総合政策部（2022）によると、2021年度の北海道における地域おこし協力隊の活用状況は147の市町村が活用しており、道南地域においても18市町中14市町が活用しており、活用状況は年々増加している。教育に関する地域おこし協力隊の活用事例はさまざまなものがあるが、これを学校現場の特別支援教育を支えることのできる地域人材の育成に活用する事例は見られない。この点については、地域おこし協力隊の本来の目的にそぐわないために事例がないと考えられるが、地域人材を育成することに加え、過疎地域への定住・定着を図ることは、補助教員の人材不足という課題の解決策となると考える。

(2)関連するインタビュー調査項目の結果からの考察

①補助教員について

補助教員（学習支援員など）に求める支援についての回答を見ると、「支援の内容」に関する回答が多かった（17回答中10回答、58.8%）。補助教員についての回答をTable 5に示す。

さらに補助教員についての回答のカテゴリー「支援の内容」を文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）が示した特別支援教育支援員の具体的な役割に当てはめると、90%の回答が特別支援教育支援員の具体的な役割に該当し

Table 5 補助教員についての回答

補助教員（学習指導員など）にはどのような支援を求めていますか。		
内容	カテゴリー	ラベル
・通常学級における支援の必要な児童への声がけや板書補助	支援の内容	通常学級の児童への支援
・学習・生活及び身辺整理のサポート		学習・生活・身辺整理
・担任だけでは個別化できない部分をより効果的に個別のニーズに対応するためには必要としているときに支援してもらうこと		個別のニーズへの対応
・個別対応が必要な場面が出てきた際に動いてもらう		個別対応
・その時その時に応じて的確に動いている		状態や場に応じた支援
・打ち合わせをしつつ、子供たちの得意・不得意の中で今必要な支援をしてもらっている		児童に必要な支援
・支援が必要な児童について、必要な支援をする		児童に必要な支援
・担任の目が届かないところに支援員さんがそばについて子供の進み具合や困っていることなどを見守ってもらっている		児童の見守り
・休み時間や子供の活動を見守りながら、支援などについて雑談する		児童を見守りつつ交流
・児童の実態を良く理解しており、児童の発達を効果的に支援していただいている		効果的な支援

た。また、「校内支援体制が充実しているポイント」についての回答の中で「特別支援学級の子は特別支援学級担任しか見れない、ということではなく、学習支援員が代わりに入って活動できるようにもしている」という回答があり、補助教員に対しては補助教員の業務だけを求めるのではなく、特別支援教育支援員の役割も担ってもらっている小学校があることがわかった。さらにインタビュー調査校の全ての小学校で特別支援教育支援員を活用していたことから、道南地域のへき地に所在する小学校においては特別支援教育支援員や学習支援員をそれぞれの具体的な役割に加えて柔軟に活用することが特別支援教育をさらに推進する校内支援体制の充実に繋がる要因の1つであると考えられる。

3 LD・ADHD・ASD等の児童がいることを想定した授業実践についての課題

(1)アンケート調査結果からの考察

校内支援体制が充実していないと判断した小学校の37.5%（8校中3校）が校内全ての授業でLD・ADHD・ASD等の児童がいることを想定した授業実践することができていないという回答だった。反対に、校内支援体制が充実していると判断した（ASCoSoWaにおいてステージ5までをクリアしている）小学校は7校全てが実践できているという回答だった。校内全ての授業でLD・ADHD・ASD等の児童がいることを想定した授業実践することが

できていないという回答だった小学校が3校のみで分析するには数が少なく断言はできないが、3校とも特別な支援を要する児童がいると回答しており、さらにそのうちの2校は特別支援学級がないと回答している。このことから、校内支援体制が充実していないと判断した小学校の中には通常学級に特別な支援を要する児童が在籍しているが、その児童への支援は十分になされていない可能性があると考ええる。

文部科学省（2022）は、通常学級に在籍する小中学生の約8.8%に、学習面や行動面で著しい困難を示す発達障害があることを示している。本研究で校内支援体制が充実していないと判断した小学校では通常学級の中に特別な支援を要する児童が在籍していることを認識しているが、授業内でのLD・ADHD・ASD等の児童への支援を十分に行うことができていない現状があることがわかり、特別支援教育をさらに推進する校内支援体制を充実させるための取組の1つとして、LD・ADHD・ASD等の児童がいることを想定した授業を実践することが必要だと考える。

佐藤ら（2010）はユニバーサルデザイン（以下、UD）とは通常の学級の授業において「LD等の子どもには『ないと困る』支援であり、どの子どもにも『あると便利』な支援を増やしていく」としている。つまりLD等の子どもにだけ特別な支援をするという発想ではなく、どの子どもにもよりよい支援を授業の中で実現しようとする志向性をUDと考えていると佐藤ら（2010）は述べている。このことから、校内支援体制が充実していないと判断した小学校においてもUDの考えを授業に取り入れることで、LD・ADHD・ASD等の児童がいることを想定しつつも、どの児童にとってもわかりやすい授業を実践することができる。と考える。

UDの考えを取り入れた授業UDの実践については多くの先行研究や佐藤ら（2010）のような実践例を紹介する文献、さらにはインターネットの記事があるため、その中から方法を学ぶことができる。しかしながら、授業UDが通常学級に在籍するLD・ADHD・ASD等の児童に効果があるのかについては明らかとされていない。通常の学級に在籍するLD・ADHD・ASD等の児童に対して、その児童が抱える困難さに適した授業UDを実施する研究が行われているが現在も研究途中であり、授業UDを実施することでLD・ADHD・ASD等の児童に対して十分な支援ができるかについては明らかとなっていない。今後、授業UDが通常学級に在籍するLD・ADHD・ASD等の児童にもたらす具体的な効果等について検討していく必要があると考える。

(2)関連するインタビュー調査項目の結果からの考察

①交流及び共同学習について

交流及び共同学習についての回答では「インクルーシブ教育」に関する回答が多かった。カテゴリ「インクルーシブ教育」の回答内容（8回答）を文部科学省（2012）が示した「インクルーシブ教育システムの構築に必要な要件」

Table 6 インクルーシブ教育に関する回答

回答内容	インクルーシブ教育システムの構築に必要な要件
<ul style="list-style-type: none"> ・できる限り、全児童を通常学級の児童として押さえるようにしている ・インクルージョンの考え ・本人や保護者の希望を尊重して交流学級でたくさん過ごすことができるようにする 	①障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと
<ul style="list-style-type: none"> ・必要な学習機会はできるだけ通常学級の中でみんなと一緒に学習する ・できる学習はできるだけ交流学級で行う ・国からの指針は基本守りつつ、できる学習はできるだけ交流学級に入れる ・行事関係等で一緒に活動できるものは一緒にやる ・児童の実態に応じて交流学習の教科や内容を決めたり、時間を設定したりしている 	③障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を行使するため、個々に必要となる適当な変更・調整（合理的配慮）が提供されること

に分類した結果をTable 6に示す。

その結果、「①障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと」に分類できる回答が37.5%、「②障害のある者に対する支援のために必要な教育環境が整備されること（基礎的環境整備）」に分類できる回答が0%、「③障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を行使するため、個々に必要となる適当な変更・調整（合理的配慮）が提供されること」に分類できる回答が62.5%であった。「①障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと」に分類できる回答が37.5%であったことについて、インタビュー調査を実施したどの小学校でも児童の実態に応じて特別支援学級に在籍していたり、通級指導教室に通うことができるようにしたり、特別支援教育支援員や学習支援員が配置されていたりしていたことから、①に関しては教員の中では当たり前のこととなっており、①に関する回答があまり見られなかったと考える。「②障害のある者に対する支援のために必要な教育環境が整備されること（基礎的環境整備）」に分類できる回答が0%だったことについて、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所発達障害教育推進センターによると基礎的環境整備とは合理的配慮の基礎となるもので、障害のある子どもに対する支援について、法令に基づき又は財政措置等により、例え

Table 7 基礎的環境整備の8観点

1 ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
2 専門性のある指導体制の確保
3 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
4 教材の確保
5 施設・設備の整備
6 専門性のある教員、支援員等の人的配置
7 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
8 交流及び共同学習の推進

（文部科学省の資料をもとに筆者が作成）

ば、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、それぞれ行う環境整備のことである。さらに基礎的環境整備の8観点が文部科学省（2012）より示されている。文部科学省（2012）が示した基礎的環境整備の8観点をTable 7に示す。

この観点に「8 交流及び共同学習の推進」という観点があることから、交流及び共同学習を取り入れているため、基礎的環境整備はなされていると考えられる。さらにインタビュー調査からは個別の支援計画や指導計画が作成されていたり児童の実態に応じて学習の機会を調整していたりすることが、見学調査からは特別支援学級の児童が交流学級で学習をする様子が見られた。調査結果から基礎的環境整備がなされていることが明らかとなったものの、基礎的環境整備は必ずしも学校内で取組まなければいけないものではないこと、この項目の内容自体が基礎的環境整備の内容であったことのため、②についての回答が0%であったことは重視しない。「③障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を行使するため、個々に必要となる適当な変更・調整（合理的配慮）が提供されること」に分類できる回答が62.5%であったことについては、項目自体が合理的配慮の内容だったため、「この教科は交流学級でやっています」「児童の実態がこうなのでこの授業は交流学級でやっています」というような児童の実態に応じて学習環境を変更・調整している回答が多くなったためと考える。これらのことから、校内支援体制が充実していると判断した小学校においては、合理的配慮の取組が充実し、インクルーシブ教育の考えが浸透していることが特別支援教育をさらに推進する校内支援体制を充実させる要因の1つになっていると考えられる。

Table 8 授業づくりについての回答

特別支援教育に関することで、授業をつくる上で大切にしていること・難しいこと（配慮）を教えてください。		
内容	授業で障壁を取り除く工夫	授業UD階層モデル
・児童同士がそれぞれの得意・苦手なことがあることを伝え、支え合って努力していることや難しいことに挑戦したことに対して素晴らしいと言うことを伝えること	学級内の理解促進	1 参加
・やろうとしたこと、やったこと、考えようとしたこと等の行動を認めたり褒めたりすること	刺激量の調整	
・最後にめあてが確認できるように具体的なめあてにすること	焦点化	2 理解
・シンプルでわかりやすい学習の流れにすること	展開の構造化	
・解決の見通しがもてる学習の課題や流れにすること	スモールステップ	4 活用
・できそうな段階から指導すること ・失敗を減らし、かなりのスモールステップで進めること	機能化	
・どういう練習をすればいいのか、こちらがもっているものを提示しつつ、子供が主体的に取り組めるようにする		

②授業づくりについて

特別支援教育に関することで授業づくりにおいて大切にしていること・難しいこと（配慮）についての回答を分析した結果、授業UDに関する回答が多く見られた。この項目の回答を宮城県総合教育センター（2019）のともまなびガイド知識編に掲載されている「授業UDの階層モデル」をもとに分類した結果をTable 8に示す。

分析した結果、全25回答中9回答で38%の回答が「授業UDの階層モデル」に分類することができた。宮城県総合教育センター（2019）によると、授業UDとは「障害者の権利に関する条約」において定義されている「ユニバーサルデザイン（調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計）」の考え方を取り入れた授業のことである。インタビュー調査校の中には複式授業の形をとっている小学校や特別支援学級に在籍しないものの、気になる児童がいると話している小学校があったことから、へき地校において授業づくりを行う際には授業UDの考えを取り入れることで佐藤ら（2010）が言うように誰にでもわかる授業を作ることに繋がると考える。

4 その他の校内支援体制を充実させる要因

インタビュー調査の結果から考察した道南地域のへき地における特別支援教育を推進することを可能とする校内支援体制の要件の他に、校内支援体制を充実させる要因として考えられる回答がインタビュー調査項目の「校内支援体制が充実しているポイントについて」から得られた。校内

Table 9 へき地・小規模校の利点

① 教職員の共通理解が図りやすく、協力的な指導体制を組織することができる
② 教員と児童生徒の関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい
③ 学校と地域の関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい
④ 個々の児童生徒の到達状況に合わせた学習指導・生徒指導が行いやすい
⑤ 複式学級の場合、主体的な学習・集団学習を行う習慣を形成しやすい
⑥ 自然体験学習をはじめとして、体験学習をカリキュラムに組み込みやすい
⑦ 児童生徒が、地域社会の協同性を学習しやすい
⑧ 異年齢集団による縦割り指導が行いやすい
⑨ 一つの学級が少人数のため、個に応じた指導の充実を図ることができる
⑩ 児童生徒同士の関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい
⑪ 小規模で学校環境・地域環境がよいために、児童生徒の問題行動が少ない
⑫ 児童生徒に、個人主義的ではなく、協力的な姿勢がある
⑬ 児童生徒に忍耐力がある
⑭ 少人数で誰もが児童会・生徒会やクラスの役員になり、活躍の場がある

（北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（2022）の資料を元に筆者が作成）

Table10 校内支援体制が充実しているポイントについての回答

内容	へき地小規模の利点
<ul style="list-style-type: none"> ・担任や教科担任、TT、学習指導員それぞれが子供ありきということで実態把握から出発して、それぞれ話し合っただけで交流して、連携をとって、児童の支援にあたっていること ・担任の先生同士でも何かあったら助け合うというチームワークのよさや、フットワークの軽さが児童理解や指導につながっている ・チームワーク ・特別支援的なことに加えて、普段の子供の様子を見ながら、ちょっと違うなどか、最近落ち着かないなどかも共有する ・何かあると気軽に話しており、職員室の中でもそういうことを出し合える空気がある ・職員全体で児童理解に努め、全職員が協力して支援することができている ・つまづきを共有しながら、授業改善ができている ・交流学級担任も、特別支援学級の児童の配慮を一緒に考えてくれること ・支援員さんとも交流しながら児童の情報について共有できている ・特別支援学級の子は特別支援学級担任しか見れない、ということではなく、学習支援員さんが代わりに入って活動できるようにもしていること 	①教職員の共通理解が図りやすく、協力的な指導体制を組織することができる
<ul style="list-style-type: none"> ・小・中1校ずつなので、他の町より支援員の体制が充実していること 	③学校と地域の関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい
<ul style="list-style-type: none"> ・児童理解が進んでいる ・先生方がそれぞれの子供のよさについてかなりよく知っている 	④個々の児童生徒の到達状況に合わせた学習指導・生徒指導が行いやすい
<ul style="list-style-type: none"> ・人数がそこまで多くないので、みんなが一人一人のために動いたり、受け入れる素地があったりする 	⑨一つの学級が少人数のため、個に応じた指導の充実を図ることができる
<ul style="list-style-type: none"> ・大きい学校でさまざまな経験を積んでくるので、基礎的なところはみんなもっており、特別支援教育に関することも少しは知っている状態である ・先生が若い ・職員の意識 ・担任に余裕ができたこと（教科担任制などで） ・ゆとりをもって子供と接することができたり、教師同士も分かち合えたりする ・柔軟性がある 	該当なし

支援体制が充実しているポイントについての回答を見ると、へき地・小規模校の利点に関する回答が多く見られた。北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター（2022）が示すへき地・小規模校の利点をTable 9に示す。

インタビュー回答をへき地小規模校の利点の観点から見ると「①教職員の共通理解が図りやすく、協力的な指導体制を組織することができる」に関する回答が多く見られた。校内支援体制が充実しているポイントについての回答をTable 9のへき地小規模校の利点別に分類したものをTable10に示す。

さらに、道央地域のへき地に所在する小学校においても、教員同士の連携が図りやすいような体制を作っているという回答を得た。これらのことから、教職員の共通理解が図りやすく、協力的な指導体制を組織することがへき地において特別支援教育を推進することを可能とする校内支援体制を充実させる要因の1つであると考えられる。

また、この項目の回答で、「交流学級担任も、特別支援学級の児童の配慮を考えてくれる」と「先生方がそれぞれの子供のよさについてかなりよく知っている」という回答が見られ、この2つのことが今後、へき地における特別支

援教育をさらに推進することを可能とする校内支援体制の構築の要因となるのではないかと考える。「交流学級担任も、特別支援学級の児童の配慮を考えてくれる」という回答について、三山（2020）は、特別支援学級の担任は通常学級の担任や特別支援教育コーディネーターと連携を実際に取りつつも、特別支援学級が孤立しているという悩みが見られることがあると指摘している。「先生方がそれぞれの子供のよさについてかなりよく知っている」という調査校からの回答は児童理解が進んでいることを示している。名越（2019）は大学における発達障害のある学生の卒業研究でのエピソードを通して、発達障害のある人にとって、指導や周りを取りまく人も環境の一つであり、その人と環境の双方の特性を理解することの重要性を示唆している。さらに名越（2019）は、子どもが輝けるように支援するには、「できない様子」「問題行動」だけでなく、「適応的な行動」やその行動の前後、とりわけ教師の働きかけとの関係を理解することの大切さも指摘している。このことから、特別な支援を要する児童を見る際には、その児童の苦手なことや課題に着目することが多いが、よさに着目することで児童の捉え方が大幅に変化すると考える。

以上のことから、へき地に所在する小学校においては教職員の共通理解が図りやすく、協力的な指導体制を組織できていることが特別支援教育をさらに推進する校内支援体制の充実に繋がる要因の1つであると考えられる。さらに特別支援学級の児童を特別支援学級担任に任せ切るのではなく、通常学級担任も積極的に関わることや児童のよさに注目して児童理解を進めることも協力的な指導体制づくりやよりよい支援を考えることに繋がると考えられる。

5 本研究の課題

本研究では道南地域のへき地における特別支援教育の課題を明らかにし、校内支援体制が充実していると判断された小学校での調査を通して、特別支援教育をさらに推進することを可能とする校内支援体制の要因について考察し、一助となる資料を作成することができたのではないかと考える。

しかし、本研究を進める上で課題が浮上した。それは校内支援体制の整備状況を図る指標についてである。柘植ら(2008)の作成したASCoSoWaは10年以上前に作成されたものであり、かつ、学校状況によってはできない項目もあった。しかし、自校の校内支援体制の整備状況を把握することは、その学校において取り組むべき課題を明らかにすることができるため、現在の特別支援教育に合った校内支援体制の整備状況を図る指標の作成が必要だと考える。

謝辞

本研究の実施にあたり、北海道道南地域の小学校様、北海道道央地域の小学校様には、アンケート調査やインタビュー調査において多大なるご協力を頂きました。心より感謝申し上げます。

引用文献

- 後藤守・阿部弘典・後藤広太郎・高久宏一・川端愛子・渡邊泰行・後藤恵美子・植木克美(2006)：へき地小規模校における特別支援教育，へき地教育研究 61, 37-46
- 平田勝政・三浦一也(2008)：長崎県離島地区の小・中学校における特別支援教育に関する調査研究，長崎大学教育学部紀要教育科学(72)，29-36
- 広島県教育委員会(2007)：特別支援教育ハンドブックNo.1，
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/07challenge-tokubetuhandbook1-top.html> (閲覧日2022年12月16日)
- 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター(2022)：へき地・複式・小規模校教育の手引き－学習指導の新たな展開－(改訂版)，4
- 北海道教育委員会(2018)：北海道教育推進計画，
<https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksk/kyouikusuishinkeikaku30.html> (閲覧日2022年3月4日)
- 北海道教育委員会(2018)：特別支援教育に関する基本方針，<https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/tkk/kihonhousin.html> (閲覧日2022年2月27日)
- 北海道教育委員会(2022)：学習指導員・教員業務支援員(スクールサポートスタッフ)の配置について，https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/hatarakikata/shidouin_sukusapo.html (閲覧日2023年1月4日)
- 北海道教育委員会(2022)：令和3年度(2021年度)北海道学校一覧，<https://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksk/chousatoukei/gakkou-ichiran/2021gakkou-i.html> (閲覧日2022年5月6日)
- 北海道総合政策部(2022)：令和3年度地域おこし協力隊導入状況，<https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/ckk/68404.html> (閲覧日2023年1月26日)
- 星紫織・堀内寿志・橋本賢勇・松尾龍志・池田光泰・萩原真二(2021)：Webシステムを利用したオンライン研修会の試み，医学検査，Vol.70, 123-127
- 細谷一博・北村博幸・五十嵐靖夫(2014)：特別支援教育支援員の現状と課題：函館市内の支援員への調査を通して，北海道教育大学紀要 教育科学編，第65巻，157-165
- 磯田寛子(2022)：小学校通常学級における特別支援教育支援員の支援の構築プロセスに関する質的研究，聖徳大学児童学研究所紀要24巻，21-30
- 五浦哲也(2018)：大学の教職課程における特別支援教育の講義の重要性に関する試行的研究－通常の学級の教員を目指す学生の講義前後の変容－，北海道情報大学紀要，第30巻第1号，55-74
- 鏡良幸，佐藤慎二(2022)：通常の学級に在籍する支援を要する児童の「気付き」と早期発見－支援内容検討ガイドの作成と評価－，植草短期大学紀要，第23号，13-22
- 木村浩紀・伊藤友紀・佐古勝利・吉田忍(2007)：特別支援教育の推進に関する研究 校内支援体制の改善・充実を図るためのツールとその活用，北海道立特殊教育センター研究紀要，第20号，3-31
- 国土交通省北海道開発局函館開発建設部(2022)：道南地域データ，https://www.hkd.mlit.go.jp/hk/tiiki_sinkou/m8lgt800000000sc.html (閲覧日2022年3月13日)
- 熊谷恵子・山本ゆう(2018)：通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法 みんなをつまずかせない！すぐに使える！アイデア48，Gakken，6-29
- 熊本県教育委員会(2017)：特別支援学級担任及び通級による指導担当教員のためのハンドブック～一人一人の子供の確かな学びと自立の実現のために～，https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/life/160256_366756_misc.pdf (閲覧日2022年12月30日)

- 日)
19. 権僊珍・下條満代・安次嶺美香 (2022) : 特別な支援を必要とする子どもの実態把握に関する一考察－質問紙調査による現状把握を通して－, 琉球大学教育学部紀要, 101号, 131-137
 20. 前田賢次 (2022) : へき地複式校間のICT活用による双方向遠隔合同授業の成果と課題: 徳之島町の5つの学校の取り組み事例から, へき地複式研究, 75, 1-10
 21. 牧野誠一, 二通諭, 本間譲 (2014) : 特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題: 就学前幼児療育機関と学校教育の連携: その4 過疎地域における幼稚園・保育所と特別支援学校との連携の実情と課題, 札幌学院大学人文学会紀要, 95, 1-23
 22. 三谷聖也・松原正明・板倉憲政・三谷理絵 (2016) : 通常の学級における特別支援教育に関するカリキュラム開発の課題と展望－現職教員への質問紙調査から－, 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 6, 1-7
 23. 宮城県総合教育センター (2019) : とままナビガイド知識編ユニバーサルデザインの考え方を取り入れた授業について, http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/midori/tokushi/tomomanabi/tomomanabigaido/gaido_all.pdf (閲覧日 2022年1月8日)
 24. 三山岳 (2020) : 特別支援教育における教員間の連携について－瀬戸市の特別支援学級の教員に対するアンケートをもとに, 愛知県立大学生涯発達研究, 12号, 73-78
 25. 文部科学省 (2007) : 特別支援教育の推進について (通知), https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf (閲覧日2022年3月3日)
 26. 文部科学省 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (閲覧日 2022年11月1日)
 27. 文部科学省 (2012) : 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325892.htm (閲覧日2023年1月18日)
 28. 文部科学省 (2021) : 「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申) (中教審第228号), https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (閲覧日2022年10月16日)
 29. 文部科学省 (2021) : 【参考資料】特別支援教育の現状等, <https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/000140043.pdf> (閲覧日2022年10月30日)
 30. 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 (令和4年) について, https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (閲覧日2023年1月6日)
 31. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2007) : 「特別支援教育支援員」を活用するために, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf (閲覧日2023年1月2日)
 32. 名越斉子 (2019) : 「気になる子」のよさを見つけるアセスメント, 指導と評価, (2), 9-11
 33. 長野県教育委員会 (2017) : 第2次長野県教育振興基本計画, <https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyoiku02/gyose/zenpan/keikaku/documents/honbunall.pdf> (閲覧日2022年2月27日)
 34. 中井靖・川畑恵理・外山千佳 (2018) : 発達検査を用いた実態把握に基づく特別支援教実践の効果－教士効力感に着目して－, 宮崎大学教育学部紀要人文科学, 第90号, 9-15
 35. 中瀬浩一 (2017) : 同志社大学における特別支援教育関連科目開設の効果と課題, 同志社大学教職課程年報, 6, 28-40
 36. 日本文化科学社 (2020) : 心理検査ご利用時の注意, <https://www.nichibun.co.jp/usage/> (閲覧日2022年12月20日)
 37. 二宮信一 (2021) : へき地における特別支援教育の課題と展望－地域型インクルーシブ教育を目指して－, 教育学の研究と実践, 15 (0), 41-50
 38. 二宮信一・佐藤航・服部健治 (2010) : 地域資源とへき地校との連携に関わる特別支援教育推進の課題と展望, へき地教育研究, 65, 1-8
 39. 緒方茂樹・宮内英光・福田孝史 (2009) : 島嶼地域における特別支援教育の現状と動向－奄美大島と宮古島における特別支援教育体制の比較－, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 10, 23-29
 40. 大塚玲 (2009) : 小学校における校内支援体制の構築と特別支援教育コーディネーターの役割－静岡県内における先進校の取り組みの分析から－, 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇) 第59号, 109-122
 41. 区潔萍・柘植雅義・熊谷恵子・三盃亜美・宮本昌子・岡崎慎治・野呂文行・小島道生・米田宏樹 (2022) : オンラインツールを活用した通級指導教室担当教員に対する専門性向上研修の試行－発達障害に関するオンデマンド講義と「個別の指導計画」作成OJT研修の実施－, 障害科学研究, 46, 235-247
 42. 笹山龍太郎・伊藤健史・蒲田紀孝・二宮信一・肥後昇治 (2011) : 準備委員会企画シンポジウム3 離島・へき地における特別支援教育の現状と課題, 特殊教育学会48 (5), 411-413
 43. 佐藤慎二・漆澤恭子 (2010) : 通常学級の授業ユニバーサルデザイン－「特別」ではない支援教育のために, 日本文化科学社, iii
 44. 総務省 (2022) : 地域おこし協力隊, <https://>

www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/
c-gyousei/02gyousei08_03000066.html (閲覧日2023年
1月26日)

45. 武田薬品工業株式会社 (2022) : 大人の発達障害ナビ 発達障害セルフチェックASDチェックリスト,
<https://www.otona-hattatsu-navi.jp/self-check/asd/>
(閲覧日2022年12月30日)
46. 田中彰吾・森直久 (2022) : 間身体性から見た対面と
オンラインの会話の質的差異, 心の科学の基礎論研究
会, こころの科学とエピステモロジー4(1), 2-17
47. 丹野傑史 (2020) : 教職課程コアカリキュラムの検証
- 特別の支援を必要とする幼児, 児童及び生徒に対す
る理解について -, 長野大学紀要, 第41巻3号, 27-36
48. 谷富夫・芦田徹朗 (2009) : よくわかる質的社会調査
技法編, ミネルヴァ書房, 184-189
49. 柘植雅義・飯島知子・小西充・中川恵乃久・松田孝
可子 (2008) : 学校における特別支援教育推進体制の
レベルを把握するためのチェックリスト “ASCoSoWa”
の開発に関する予備的研究, 兵庫大学研究紀要, 33,
53-6