

通常の学級における特別な支援を必要とする児童とその周囲の児童への教員のかかわりに関する考察

岡本 明博

The Study of Teachers' Approach to Students who need Special Support and their Classmates in Regular Classrooms

Akihiro Okamoto

要旨

通常の学級における特別支援教育の方向性はインクルーシブ教育を実現することにある。しかし、これを実現するためには様々な課題がある。その中の一つに特別な支援を必要とする児童とその周囲の児童との関係づくりがある。学級の他の児童が特別な支援を必要とする児童に無関心であったり意図的に距離を置いてしまうことがある。この背景として他の児童の困惑や抵抗感が考えられる。そこで、通常の学級の教員による他の児童への働きかけについて小学校の教員を対象に調査を行った結果、教員が特別な支援を必要とする児童の特徴を他の児童に対して言葉にして伝えたり、行動モデルを示したりすることで、両者の関係が良好で適切な関係に変化することが示唆された。

キーワード

小学校、特別支援教育、インクルーシブ教育、教員のかかわり

1. はじめに

文部科学省が2002年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」では、小学校及び中学校の通常の学級において、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症などにより、学習や行動の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が6.3%程度存在していることを明らかにした。このことを契機として、従来から特別の場で行ってきた特殊教育から、通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症などの児童生徒も

含めた特別支援教育への転換をはかることが課題となり、2007年4月1日に改正学校教育法が施行され、学校教育法に位置付けられた特別支援教育によって、特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援が行われるようになった(文部科学省:2005)。

2002年の調査から10年が経過した2012年に行われた文部科学省の同調査では、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.5%であった。このことから、通常の学級に一定数在籍している発達障害を中心とした特別な支援を必要とする児童生徒、またその周囲の児童生徒にとってもふさわ

しい学習指導のあり方を担任教師が身につけていくことが必要であるといえる。また、特別な支援を必要とする児童生徒を特別な場に取り出して支援するだけでなく、その周囲の児童生徒を含めた通常の学級全体に対する指導をどのように行うのかを考えていく必要がある。

特別な支援を必要とする児童生徒とその周囲の児童生徒が共に学ぶ仕組みとしてインクルーシブ教育システムがある。中央教育審議会初等中等教育分科会の「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）」（2012）によると、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場所で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるとしている。

しかし、障害の有無にかかわらず多くの児童が小学校の通常の学級に所属し、一人ひとりの教育的ニーズに的確な対応がなされることが望まれるインクルーシブ教育を実現するためには、学級運営、特別な支援を必要とする児童の理解や支援、教員の負担、問題行動など多くの課題が存在している（安藤・平山，2007；竹村，2011；浜谷，2012；奥本，2012）。その課題の一つが通常の学級における特別な支援を必要とする児童とその周囲の児童の関係のことがあげられる。川合・深山（2012）は、特別な支援を必要とする児童への配慮や支援について、学級の周囲の児童への配慮や支援について言及されている研究が少ないことを指摘している。学級の周囲の児童が、特別な支援を必要とする児童に対して、接触することを避けたり、無関心であったり、かかわりにおいて身構えたり、意図的に距離を置くなど、このような不適切な関係が形成されることがある。渡邊（2010）は、その要因の一つとして、特別な支援を必要とする児童が示す困難に対する不可解な行動から生じる周囲の児童の困惑や抵抗感が両者の関係の形成に影響している可能性について述べている。よって、不適切な関係を改善し、特別な支援を必要

とする児童とその周囲の児童がよりよい関係を築くためには、学級の周囲の児童を含めた特別な支援を必要とする児童への教員のかかわりについての検討をする必要があると考える。

そこで、本研究では特別な支援を必要とする児童に対する配慮や支援だけでなく、学級の周囲の児童と特別な支援を必要とする児童が適切な関係を築くための教員のかかわりや働きかけについて検討したい。

2. 方法

(1) 対象者

対象学級は、X 県の Y 市の小学校全 8 校の通常の学級の担任経験のある教員 195 名を対象とした。

(2) 手続き

調査は各小学校の校長に質問紙の送付について許可を得た上で実施した。質問紙は各小学校の校長宛てに送付後、通常の学級の担任経験のある教員に配布してもらい、回答後は返信用封筒にて各自投函してもらうことによって回収した。調査期間は 2012 年 7 月上旬から下旬にかけて実施した。195 部配布した中で 72 部回収（36.9%）することができた。

(3) 調査内容

次の①から③の実施有無についての回答後、該当する箇所について自由記述を求めた。質問紙は、①通常の学級における特別な支援を必要とする児童の指導経験、②特別な支援を必要とする児童の特性に関する周囲の児童への説明、③説明後に見られる周囲の児童の変化の 3 つの内容から構成される。

3. 結果

(1) 回答者の情報

回答者 72 名のうち、通常の学級の担任が 52 名（72%）、特別支援学級の担任 5 名（7%）、その他（通級指導担当等）15 名（21%）であった。回答者 72 名のうち、LD、ADHD、高機能自閉症等と診断された児童の指導経験のある教員は 66 名（91.7%）、経験がない教員は 6 名（8.3%）であった。診断は

されていないが発達が気になる児童の指導経験がある教員は70名(97%)、経験がない教員は2名(3%)であった。

(2) かわりや働きかけの実際—学級の周囲の児童への説明—

回答者72名のうち特別な支援を必要とする児童の特性について、学級の周囲の児童に説明する必要があると回答した教員は50名(69.4%)、必要がないと回答した教員は17名(23.6%)であった。また、どちらともいえないと回答した教員は5名(7%)であった。

次に、学級の周囲の児童に説明する必要があると回答した教員にその理由についての記述を求めたところ回答が得られた。教員が指摘した理由を特別な支援を必要とする児童の視点、学級の周囲の児童の視点、指導の視点、その他で整理した。

① 特別な支援を必要とする児童の特性について周囲の児童への「説明が必要である」と考える理由

① -1 特別な支援を必要とする児童の視点から

- ・誤解、無理解、差別、偏見、いじめを防ぐため。
- ・理解ができていないことにより、トラブルが起るため、またそれによる支援児の二次障害を防ぐため。
- ・周囲の児童が理解することで、トラブルが少なくなったり、学級があたたかな雰囲気になられたりする。
- ・他の周囲の児童の理解が得られることで、その子に対する周りの子の接し方が変わるため。
- ・支援児に無理な要求をされ続けることが心配。
- ・その子が生活しやすくなるよう仲間意識を育てるため。

① -2 学級の周囲の児童の視点から

- ・相手を、個を理解することが大切。
- ・障害のある子どもとどう接していけばよいのか考える機会になる。
- ・同じ学級の仲間として、一人ひとりの児童の特徴を知り、理解し合うこと。ありのままのその人を互いに認め合える学級づくりを目指している。
- ・人それぞれの特性の一つとして、障害のあるなしにかかわらず、お互いに知ることが大切である。
- ・他の児童やその保護者が該当児のことを適切に受け入れかわりをもてるようにする。
- ・児童の発達段階、実態において簡単には説明できないが、いろいろな子がいてそれを受け入れて寄り添い合えるようにする。
- ・人は互いに違うこと、いろいろな人がいることを理解するため。

- ・本人も周りの児童も心の成長が期待できる。

① -3 よりよい指導の視点から

- ・個に応じた指導をするためには、他の児童がその子の特性を理解する必要がある。
- ・周りの子ども達はその子どもの特性を理解していないとその子への配慮をする際、不公平感を抱くことが予想される。
- ・その子への配慮が制限されたり、周りの子ども達はその子をよく思わなかったりすることがある。
- ・周りの児童の理解と協力を得るため。
- ・障害のためにできないこともある。
- ・ある程度は理解しないとクラスづくりが難しい場合がある。
- ・注意の仕方や対応が異なることで差別と感じる子どもがいるため。

① -4 その他

- ・学級組織の中でその児童の活動によって支障をきたしてしまう事態になったり、子どもがその児童の実態に疑問をもったりする場合がある。
- ・発達障害児については、保護者の同意のもとに可能な範囲の説明をした方がよい。
- ・通級指導を担当することで必要性を感じるようになった。学級担任をしていた時、問題があった場合には学級の中で話し合っただけで特に説明を行わなかった。しかし、それでは根本的に話し合える関係になっていなかった。
- ・当該児童がそのような経緯や心情については、児童の発達段階に応じて話をする必要がある。
- ・説明に必要性を感じているが、ケースバイケースで行うことが大切である。
- ・病名までは言わなくともその子の特性としてどのようなことがあるかは伝えることが大切である。
- ・説明には時間をかけること、その子の保護者の了解を得ることが必要である。
- ・その児童の実態を踏まえて、周りの子どもたちが特別意識をもたない程度に分かりやすく説明することが必要である。
- ・説明をするときの伝え方には十分気をつける必要がある。
- ・障害ということだけではなく「○○を頑張っている、○○が得意」と良い点も伝える。

② 特別な支援を必要とする児童の特性について周囲の児童への「説明が必要でない」と考える教員の主な理由

- ・学級経営をしていく上で、説明をしなくてもよいように周りの子どもたちとの関係を築いていけばよい。
- ・教師のかかわり方は基本的に同じである。
- ・みんな同じ仲間である。
- ・以前は説明が必要だと思っていたが、担任をしてみてもあえてその子のいうよりもその子を含め「いろいろな個性があるのだから、そこをわかり合っていく」と指導するようになった。

- ・言わなくても子どもはかかわり方をわかっていくことができる。
- ・はじめは「周りが受け入れてくれやすい」という思いで必要と考えていたが、しっかりと学級をつくることで、その子の特性を長所、短所を含めてその子であると認めることができると知ったため、他の児童においても同様であり、それぞれがそれぞれを認め仲間になることは可能である。
- ・一人の人間として子どもたちに認め合ってほしい。
- ・個性を尊重し周囲の理解を促し対応していく必要がある。
- ・説明に必要性を感じていないが、子どもによっては説明を必要とする場合がある。

周囲の児童への説明の有無について「どちらでもない」と回答とした教員の意見として、「時と場合による」「学級の児童の年齢や保護者、その他の状況による」「その子の実態、保護者の考え方、学級の様子をすべて配慮した上で検討する」の考えが述べられていた。

③ 特別な支援を必要とする児童の特性について周囲の児童への説明を行う必要があったと回答した教員の状況

回答者 72 名のうち、「これまで特別な支援が必要である児童の特性や配慮に係わる説明を周囲の児童に対して行う必要があった」と回答した教員は

50 名（69.4%）であった。「必要がなかった」と回答した教員は 22 名（30.6%）であった。

説明する必要があったと回答した教員 50 名に説明するきっかけについて記述を求めたところ、特別の支援を必要とする児童の保護者の希望で説明を行った経験がある教員は 31 名、学級の周囲の児童からの質問を受けて説明を行った経験のある教員は 21 名、教員の判断で説明を行った経験がある教員は 14 名であった。特別な支援を必要とする児童の希望で説明を行った経験がある教員は 8 名であった。

説明後に学級の周囲の児童の姿に変化が見られたと回答した 18 名の教員が示した具体例について表 1 に整理した。

④ 教員による行動モデルの提示

回答者 72 名のうち特別な支援が必要な児童への接し方を周囲の児童に理解してもらうために、児童のモデルになろうと試みた経験がある教員は 24 名（33.3%）であった。経験があると回答した教員 24 名のうち行動モデルの提示を試みたことで、周囲の児童の姿に変化が見られたと回答した教員は 23 名であった。モデルの提示前後の変化がみられた具体例を表 2 に整理した。

表 1 説明後の子どもの変化

説明前	説明後の子どもの変化
・思いやりのない言動だった。	・助けるようになった。
・攻撃的だった。 ・許すことができなかった。	・あたたかく見守る態度が見られるようになった。
・他の子と違うという気持ちが表れていた。	・どう関わっていけばよいのか、その子のことを考えて行動するようになった。
・自分と違うことに不自然さを感じており、付き合い方もぎこちない感じがあった。	・受け入れようとする態度が見られるようになった。
・奇声を発したり、乱暴な行動をすることに怒ったり避けたりしていた。	・気に留めたり、無理に静止させたりすることがなくなり、優しく声かけをしたり教えたりするようになった。 ・時には担任よりもその子の言いたいことがわかるまでになった。
・偏見やかかわりたくないという消極的な対応だった。	・かかわり方がうまくなった。 ・本人も安心して生活できるようになった。
・不審に感じたりトラブルが起きたりしていた。	・トラブルが減少したり、相手に合わせた対応ができるようになった。
・厳しい注意がみられた。	・手伝ったり、優しい声かけがみられたりするようになった。
・厳しい口調だったり対応だったりしたことがあった。	・優しくなった。 ・認め合えるようになった。

説明前	説明後の子どもの変化
<ul style="list-style-type: none"> ・自分とその子を同じと考え、同じようにできないといけなく求める姿が多く見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・きたことをほめたり、自然に手伝うようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・乱暴だから嫌いとその子を避けていた。 ・何もしていないのにいきなり〇〇されると教師に言いつけにきていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・嫌なことをされても許すという態度を見せる。 ・同じ班で優しい言葉かけを行って協力していた。
<ul style="list-style-type: none"> ・かかわりをさける態度をとっていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・声をかけたり手伝ったりするようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・「なぜそういう状態なのか」「なぜできないのか」の質問があった。 ・悪気はないけれど「〇〇ちゃんだけいいな」などの声が聞かれた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できないということに対する理解が少しだけ深まり「どうしてできないのか」の質問が減り、見守る態度が増えた。
<ul style="list-style-type: none"> ・その子の言動に批判的な態度で接することが多かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言動の理由がわかったり、言動の原因を自分達なりに考え、仲間の一人として接しようとする態度が見られるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ〇〇にだけ優しいのか、〇〇にだけあまいのか」というとらえ方をしていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「優しく」伝えるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・「できないのはどうして」「どうして自分と違うのか」と疑問に思っていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・互いにできないことをカバーし、少しでもできないことには力を貸したり、借りたりすることができるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・無神経に言葉を発することが多く、その子を傷つけることが多かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全員ではないが生活面や発言の面で配慮する子どもが増えた。
<ul style="list-style-type: none"> ・偏見、おかしいと思っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・優しく接し見守るようになった。

表 2 行動モデル提示後の子どもの変化

行動モデル提示前	行動モデル提示後
<ul style="list-style-type: none"> ・友達への対応がわからず相手を責めることがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手を責めることがなくなった。
<ul style="list-style-type: none"> ・友達同士で遊ぶときの言葉遣いが乱暴だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉遣いが少し優しくなってきた。 ・どうかかわればよいかわかり、嫌なことをしなくなった。
<ul style="list-style-type: none"> ・思いやりのない態度がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・考えて接することができるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃的だった。 ・許すことができなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・モデルで示したように接していけるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・気になる子の行動が正しいか正しくないかが気になり一方的に注意していた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・少しあたたかい目で見られるようになり、注意する口調も柔らかくなった。
<ul style="list-style-type: none"> ・その子に対して、優しすぎる態度や年下の子に接するような態度だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・その子ができることは手をださないでさせるようになった。 ・みんなと同じであるという態度が見られるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・接し方がわからなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもへの接し方が自然な形になった。 ・その子へ声をかけるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・その子への偏見やかかわりの拒否がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の対応の仕方を学び同様に接するようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・欠点を捉え遠ざげるところがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・欠点を長所に捉えることもあった。 ・「こんなところがあるんだ」と認める発言がみられるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・冷たくばかにしたような態度がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・励ましの声をかけるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・気になる子どもに対しての口調が厳しかった、小さなことにも厳しく注意する態度がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・少し柔らかく和らいた感じが見られるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・厳しい注意がみられた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手伝ったり、優しく声をかけたりする姿が見られるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・汚いと避けることがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・汚しているからきれいにすることを手伝うようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・その子がトラブルをおこしたとき避けていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・こんな時はこうすればよいと担任をまねるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・何でも手伝い、教えることが親切だという考えをもっていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できることは本人にやらせていくことが本当の優しさだという考えに変わった。
<ul style="list-style-type: none"> ・どのように接してよいかわからなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧に話を聞くようになった。 ・妙に遠慮する態度が見られなくなり、伝えなければいけないことは伝えている姿がみられた。

4. 考察

(1) 学級の周囲の児童への働きかけ—説明による—

① 説明に期待するものと児童への願い

回答者 72 名のうち特別な支援を必要とする児童

の特性について、学級の周囲の児童に説明する必要があると回答した教員が 50 名 (69.4%) いるという結果は、渡邊 (2010) の特別な教育的支援を必要とする児童と周囲の児童がよりよい関係を築くた

めには、周囲の児童に特別な支援を必要とする児童の特性を伝えることが必要であるという考えに即したものとなった。これは、多くの教員が特別な支援を必要とする児童の特性を説明することでよりよい関係を築かせたり、それを築くための環境を整えたりする効果があると考えていることを示している。また、説明を必要とする理由に挙げられた記述内容から、教員が説明に期待する効果として述べていた内容を3つの視点から検討してみると、第1は、特別な支援を必要とする児童に着目した視点である。渡邊（2010）も述べているように、本研究においても、学級の周囲の児童が、特別な支援を必要とする児童の特性を理解していなければ彼らに対して偏見をもち、一定の距離を置いたり、意図的にあるいは身を守るために避けたり、いじめを引き起こしたりする関係が生じていることが示された。このような周囲の児童のかかわりは、特別な支援を必要とする児童の社会性の発達を妨げるだけでなく、自信を喪失させたり自己評価を下げさせたりするなどの二次障害を招くことにもなる。よって、特別な支援を必要とする児童が偏見や誤解、差別を受けることなくありのままの姿でいられるような学級の環境を整えるためには、周囲の児童の理解が不可欠となる。多くの教員は特別な支援を必要とする児童の特性を説明することによって、周囲の児童の特性に関する知識、理解が向上されることを期待している。

第2は、学級の周囲の児童に着目した視点である。記述回答から特別な支援を必要とする児童の特性を説明することを通して、周囲の児童に「人には様々な個性がある」ことを理解してもらいたいと考えている教員がいることがわかる。また、教員は特別な支援を必要とする児童のことを周囲の児童に理解させることによって、よりよい付き合い方を学ばせたり、心の成長を促したりしたいと考えている。これらのことから、教員は説明を通して特別な支援を必要とする児童だけでなく「すべての人にその人なりの特性がある」ということを理解してもらうこと、そして「相互に認め合いどのような人ともよりよい関係を築いてもらう」ことを期待しているといえる。

第3は、よりよい指導に着目した視点である。多くの教員は特別な支援を必要とする児童に対して、個に応じた指導を行いたいと望んでいる。しかし、記述回答からもわかるように30名から40名の集団に対して教員1名で個に応じた指導を行うことは困難なこともある。また、発達障害児や気になる児童、特別な支援が必要な児童ばかりに支援や援助を行うと学級の周囲の児童が不公平感を抱いてしまう現状もある。したがって、特別な支援を必要とする児童が、よりよい指導を受けられる学級の環境を整えるためには、周囲の児童に対して特別な支援を必要とすることのへの理解を得たり、児童同士で助け合ったりする関係が必要である。教員は説明を行うことによって学級の周囲の児童にこのような関係が育まれることを期待している。

特別な支援を必要とする児童の特性について説明することが必要であるとする教員は、説明を通して既に述べたような効果を期待している。しかし、その一方で、説明に必要性を感じていない教員は、学級の周囲の児童に対して、特別な支援を必要とする児童のことを障害のある子、気になる子としてではなく、「その子の特性をその子の個性として尊重し、同じ学級の仲間として受け入れてほしい」と願っているようだ。これは学級の周囲の児童に着目した視点で述べた「すべての人にその人の特性があり相互に認め合うことで、どのような人ともよりよい関係を築くことができる児童を育みたい」という教員の願いと関連するものである。したがって、説明の必要性の有無という観点からみると二つの立場の教員はまったく異なる考えをもっているようにみえるが、本質的な教員の願いは共通であるとする。

② 説明の有無の立場が分かれる要因

説明に必要性を感じている教員とそうでない教員がいる一つの要因として、これまでにかかわった周囲の児童による特別な支援を必要とする児童へのかかわり方が関連しているのではないかと考える。例えば、障害の有無にかかわらず困っている仲間には手を差し伸べることができたり、その子の苦手

な部分も含めてその子として受け入れたりする児童とのかかわりがあった教員は、説明を不必要と考えるが、特別な支援を必要とする児童に対して差別をしたり、偏見をもったりする児童とのかかわりがあった教員は、説明の必要性を感じているということであろう。このように考えられる理由として、まず、説明の必要性を感じている教員もそうでない教員もそのどちらかの立場をとる一方で、必要に応じて判断するという考えをもっているということである。教員は特別な支援を必要とする児童の状態、周囲の児童の特別な支援を必要とする児童への対応の在り方によって判断している。教員の回答から、「今までの経験上、説明することは必要であると考えますが、説明を必要とする状況が生じた場合に対応するであろう」という考えを読み取ることができる。また、説明に必要性を感じていない教員が、説明を行った事例を数件みることもできた。このような考えや実態は、これまでかかわってきた周囲の児童のかかわり方が根拠となり生じたものであると考える。「不必要であると考えていたが、通級による指導の担当を経験することで必要と感じるようになった。」「必要性を感じていたが、学級担任を経験して不必要であると感じるようになった。」など、教員の環境や経験の変化によって考えが変わることが推測できる。説明を必要としない教員の割合に比べ、説明を必要とする教員が高い割合を占めていたことから、特別な支援を必要とする児童と周囲の児童の関係が思わしくない状況に直面した経験があった教員が多いと考えることもできる。

③ 周囲の児童への説明の実態

周囲の児童から特別な支援を必要とする児童のことについて質問を受けた際に、多くの教員は何らかの形で説明をしていることがわかった。教員が説明を行うことによって、特別な支援を必要とする児童への周囲の児童の接し方や関係が適切な方向に変化していた。このことにより、周囲の児童が特別な支援を必要とする児童の特性を理解することは、その児童の社会性をはじめとする様々な能力の発達を

促したり、他の児童との良好な仲間関係を築いたりする上で有効であると推察する。教員の説明で児童の行動に変化が見られることから教員のことは児童への影響力が強いことがわかる。したがって、周囲の児童に説明を行う際には、特別な支援を必要とする児童への偏見や差別が強まらないようなことを吟味した上で説明を行っていく必要がある。

特性について説明を行うきっかけについては、特別な支援を必要とする児童の保護者の希望で説明を行ったと回答した教員が半数を超えていたことから、特別な支援を必要とする児童の説明を望む保護者が多いことが理解できる。

(2) 学級の周囲の児童への働きかけ—行動モデルの提示—

回答者の72名のうち発達障害児や気になる子への接し方を他の児童に理解してもらうことを目的に、他の児童のモデルになろうと試みた経験のある教員が24名(33.3%)であった。このことより、教員のモデル行動はあまり取り組まれてはいないことがわかる。しかし、記述回答には教員のモデル行動による周囲の児童の態度変化を述べたものがあり、児童が教員の行動を見て態度を良い方向へと改めており、教員のモデル行動には特別な支援を必要とする児童への接し方を伝える効果があると考えられる。これは安部・諏訪(2009)の「教員の手本によって他の児童は、特別な支援を必要とする児童へのかかわり方を会得していく」という考えに即するものである。また、周囲の児童の態度変化は、特別な支援を必要とする児童と周囲の児童の仲間関係を良好な方向へと導くものであると考えることができる。

5. おわりに

通常の学級を担当する教員の多くは、学級の周囲の児童への特別な支援を必要とする児童の特性を説明する必要性を感じている。その理由として特別な支援を必要とする児童に対する誤解や差別、いじめなどを予防し、児童が相互によりよい関係を築くこ

と、特別の支援を必要とする児童に適した指導を行うことが考えられた。また、説明に必要性を感じていない教員も少数存在したが、学級の児童に対して「すべての人にその人の特性がある」ということを理解し、「相互に認め合うことでよりよい関係を築くことができる児童を育みたい」という願いは説明を必要とする教員とほぼ同じであることがわかった。説明に必要性を感じる教員とそうでない教員の2つの立場に分かれたことは教員がこれまでにかかわってきた児童の特性と関係があると考えられる。さらに、教員のこれまでの経験により、周囲の児童に特性を説明することは特別の支援を必要とする児童と周囲の児童がよりよい関係を築く上で有効であることがわかった。説明を行うきっかけは、特別の支援を必要とする児童の保護者からの希望が最も多かったことから周囲の児童への説明に関心が高く、教員が説明するきっかけとなっていた。

次に、周囲の児童が特別の支援を必要とする児童への接し方を理解することを目的としたモデル行動の提示について、調査結果より、教員のモデル行動の提示は多く行われていないことがわかった。しかし、教員のこれまでの経験により、モデル行動の提示は特別の支援を必要とする児童への接し方を伝え、学級の周囲の児童との適切な関係を築く上で有効であると考えられた。

このように本調査では、特別の支援を必要とする児童の特性について、学級の周囲の児童へ説明や行動モデルの提示を行っている教員の意見からは、学級の児童の関係が適切な関係に変化するという一定の成果がみられた。今後の課題として、今回の調査では明らかにできなかった説明の内容や行動モデルの詳細について、また、特別の支援を必要とする児童の特性を学級の他の児童に伝える働きかけを行わない、あるいは行えない理由についても検討していく必要がある。

謝辞

本研究の趣旨を理解しお忙しい中、協力していただいた小学校の先生方、調査を手伝ってくださった

田端美樹さんに心から感謝いたします。

文献

- 安部陽子・諏訪利明（編）（2009）『こんなときどうする？発達障害のある子への支援 [小学校]』ミネルヴァ書房。
- 安藤隆男・平山諭（2007）『「場」から「個」への支援体制とスキル』明治図書。
- 浜谷直人（2012）「通常学級における特別支援教育の研究成果と課題」、『教育心理学年報』51, 85-94.
- 川合紀宗・深山翔平（2012）「通常学級に在籍する障害のある児童への理解推進を図る取り組みの現状と課題」、『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』10, 73-81.
- 文部科学省（2002）『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全国実態調査』。
- 文部科学省（2005）『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中央教育審議会答申）』。
- 文部科学省（2012）『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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（最終報告）』。
- 奥本早紀（2012）「発達に課題を抱える子どもを受け持つ通常学級担任教師のストレス」、『福山大学こころの健康相談室紀要』6, 81-89.
- 竹村洋子（2011）「通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入—我が国における発達障害児への教育的対応の現状と課題」、『特殊教育学研究』49（4）, 415-424.
- 渡邊雅俊（2010）「通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態」、『教育実践学研究』15, 173-183.

（おかもと あきひろ）東京未来大学