

原著論文 小・中学校の教員は発達障害理解指導のどこにむずかしさを感じているか：子どもの学年によって教員が感じるむずかしさは異なるか

著者	西館 有沙, 水野 智美, 徳田 克己
雑誌名	障害理解研究
巻	16
ページ	11-19
発行年	2015
URL	http://hdl.handle.net/2241/00152057

小・中学校の教員は発達障害理解指導の

どこにむずかしさを感じているか

—子どもの学年によって教員が感じるむずかしさは異なるか—

富山大学 西館 有沙
筑波大学 水野 智美
筑波大学 徳田 克己

I. はじめに

通常学級に在籍している発達障害やその傾向のある子どもの支援においては、発達障害のある個人への効果的な支援の実施と、受容的な学級集団の育成の両方を進めていく必要性が指摘されている(河村, 2006; 高山, 2009)。受容的な学級集団を育成するためには、発達障害やその特性のある子どもについて、クラスメートである子どもたちの理解を促す指導が必要になるであろう。しかし、この指導にむずかしさを感じている教員がいる。子どもの発達段階によって教員が感じるむずかしさは異なると考えられる。発達段階によって子どもたちが発達障害の特性をどのようにとらえ、その特性のある子どもにいかにかかわろうとするかが異なるからである(Nishidate & Tokuda, 2014; 渡邊, 2010 など)。

Nishidate & Tokuda (2014)は、子どもたちが発達障害の特性をどのようにとらえ、発達障害の特性のある子どもにどうかかわろうとしているかを明らかにするために、小・中学生を対象に調査を行っている。この調査では、クラスメートに不器用さや読字の困難さが見られる場合に、それを克服しなくてもよいと考える子どもは学年が上がるにつれて増える傾向にあること、授業中の離席やプリント等の頻繁な紛失についても学年が上がるほど「許せない」と感じる子どもが減ること、小学 5,6 年以降になると「自

分には関係のないことだから、どうでもよい」と考える子どもが出てくること、授業中の離席やプリント等の頻繁な紛失をする子どもに対しては学年が上がるにつれて「注意する」とした子どもが減り、「何も言わない」と答える子どもが増えることが明らかにされている。また、渡邊(2010)は大学生への調査において、小学4年生から中学3年生までの間に、発達障害の特性のある同級生に対してとった行動を尋ね、回避・防衛が最も多かったこと(45%)、傍観(30%)、受容・援助(14%)が次いだことを明らかにしている。

これらの先行研究の結果から、発達障害の特性に対して子どもがもつ感情や発達障害児へのかかわり方は変化すること、および子どもたちの年齢が上がるほど発達障害児の行動に寛容になるように見えるが、これは回避や傍観的な行動の現れとも受け取れることがわかる。Nishidate & Tokuda (2014)は、学校のルールに反する発達障害児の行為に関する子どもの認識には、規範意識や友人関係が影響している可能性があるとしている。たとえば松永・高橋・峯岸(2007)は、小学校低学年の子どもは「ルールを知らなかった」「先生が許した」という条件がついても、学校のルールを守るべきであるという意識が強いが、学年が上がるにつれてその意識は弱まっていくことを明らかにしている。また、有倉(2011)は子どもの友人関係について、小学校

の中学年から高学年にかけて同じ価値観や行動を共有する子ども同士の結びつきが強まること、それだけに自分の仲間以外の者への排他性が高まることを指摘している。したがって、小学校低学年児に対しては発達障害児のルールを守らない行動について理解を促すことに、小学校高学年児や中学生に対しては発達障害児との良好な関係を形成することに、教員が難しさを感じる可能性がある。

II. 本研究の目的

そこで本研究では、小学校の各学年の担当教員および中学校の各学年の担任教員のそれぞれが、担当学年の子どもたちの発達障害理解を促す上でどのような点にむずかしさを感じているかを調べることで、各学年の子どもたちへの指導においてどのような課題があるか、何に留意して指導を進める必要があるかを明らかにすることを目的とした。

III. 方法

(1)対象者と手続き

公立の小学校 100 校および中学校 100 校の教員を対象とし、2011 年 3~4 月に質問紙調査を実施した。質問紙は 1 校につき 10 部を郵送で送り、調査の協力を依頼し、了承を得られた学校には質問紙への回答と返送を依頼した。質問紙は小学校 18 校より 187 部、中学校 21 校より 226 部を回収した（いずれも配布数がわからないため、回収率は不明）。このうち、調査時点において小学 1~6 年、中学 1~3 年のいずれかの学年のクラスを担当していた者のデータのみを分析対象とした。結果として、小学 1, 2 年の担任 61 名、小学 3, 4 年の担任 56 名、小学 5, 6 年の担任 44 名（小学校の担任教員は計 161 名）、中学 1 年の担任 66 名、中学 2 年の担任 44 名、中学 3 年の担任 49 名（中学校の担任教員は計 159 名）のデータが分析対象となった。

(2)調査項目

回答者の属性に関する 4 項目、クラスの子ど

もへの障害理解指導に関する 3 項目の計 7 項目であった。

(3)倫理的配慮

研究は、富山大学倫理審査委員会の承認を経て行われた（臨認 23-96）。質問紙は無記名式・自記式を採用し、対象者の匿名性を確保した。

IV. 結果と考察

(1)各学年における発達障害理解指導のむずかしさ

調査年度に学年を担当していた教員に対して、現在の担当クラスに発達障害児が在籍していると想定し、その発達障害児についてクラスメートに話すことになった際に、どのような点にむずかしさを感じるかを選択式で尋ねた（表 1）。小学生の担任教員は「発達障害児が、自分が話題にのぼることで傷つく」（33%）、「発達障害児の障害特性を子どもに伝えても、理解できない」（31%）と回答した者が多く、中学生の担任教員は「発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性がある」（35%）、「発達障害児が、自分が話題にのぼることで傷つく」（33%）と答えた者が多かった。

小学生担任と中学生担任の間に有意な差があるかどうかについて χ^2 検定を行ったところ、「自分が守らなくてはいけないことを発達障害児がやらなくても許されることについて子どもが納得しない」について 5%水準で有意差が認められ（ $\chi^2(2)=3.92, p<0.05$ ）、小学生担任の方が、そのように感じる教員が多かった。また、「発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性がある」についても 5%水準で有意差が認められ（ $\chi^2(2)=5.20, p<0.05$ ）、中学生担任の方が、中傷やいじめが起きることを懸念する教員が多い傾向にあった。

小学生の担任教員を 1,2 年担任、3,4 年担任、5,6 年担任の 3 群に、中学生の担任教員を 1 年担任、2 年担任、3 年担任の 3 群に分けた結果を表 2 に示した。発達障害児の特性を伝えても子どもが理解できないと考える教員は小学 1,2

表 1. 発達障害児についてクラスメートに話す際に感じるむずかしさ

	小学生担任 N=161	中学生担任 N=159	χ^2 値
発達障害児が、自分が話題にのぼることで傷つく可能性がある	33%(53名)	33%(53名)	0.01
発達障害児の障害特性を子どもに伝えても、理解できない	31%(50名)	25%(40名)	1.38
自分は守らなくてはいけないことを発達障害児がやらなくても許されることについて子どもが納得しない	26%(42名)	17%(27名)	3.92*
発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性がある	24%(38名)	35%(56名)	5.20*
発達障害児の保護者が子どものことを言わないでほしいと言う	24%(39名)	26%(41名)	0.10
発達障害の特性を伝えれば、子どもたちの発達障害児に対する接し方が変わるのかがわからない	9%(15名)	16%(25名)	3.00
教員が発達障害について十分に理解できておらず、子どもたちに正確に説明できない	9%(15名)	16%(25名)	3.00
その他	11%(18名)	8%(12名)	—
無回答	15%(24名)	16%(26名)	—

* $p < 0.05$

表 2. 回答者が担当する学年ごとにみる「発達障害児についてクラスメートに話すむずかしさ」

	小学生担任			中学生担任		
	1,2年 n=61	3,4年 n=56	5,6年 n=44	1年 n=66	2年 n=44	3年 n=49
発達障害児が、自分が話題にのぼることで傷つく可能性がある	36%	30%	32%	34%	39%	27%
発達障害児の障害特性を子どもに伝えても、理解できない	36%	29%	27%	33%	30%	10%
自分は守らなくてはいけないことを発達障害児がやらなくても許されることについて子どもが納得しない	25%	30%	23%	13%	20%	18%
発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性がある	18%	25%	30%	30%	43%	35%
発達障害児の保護者が子どものことを言わないでほしいと言う	25%	21%	27%	22%	34%	25%
発達障害の特性を伝えれば、子どもたちの発達障害児に対する接し方が変わるのかがわからない	8%	9%	11%	15%	16%	16%
教員が発達障害について十分に理解できておらず、子どもたちに正確に説明できない	8%	13%	7%	19%	14%	12%
その他	8%	16%	9%	3%	14%	8%

年の担任では 36%であったが、中学 3 年の担任では 10%であった。また、発達障害児が許されることについて子どもが納得しないと考える教

員は小学生の担任ではいずれの学年においても 2 割を超えたが、中学生の担任では各学年とも 2 割かそれ以下であった。

小学 1,2 年を担当する教員の 48%は、上の 2 項目のいずれか、あるいは両方を選択しており、教員の多くは低学年の子どもには、発達障害の障害特性を理解することや、発達障害児への教員のかかわり方が他の子どもと異なることを受容することがむずかしいと感じていた。小柳 (2004) によると、6 歳頃の子どもは、誰もが平等に利益を受けるべきであるという概念を身につける段階にあり、「必ずしも平等に扱うことだけがよいわけではなく、一人ひとりの必要に応じて考えなくてはならない」と考える次の段階に移るのは 11, 12 歳頃であると言う。そのため小学校教員は、発達障害児に他のクラスメートとは異なる対応をすることの必要性について、子どもたちに理解してもらうことのむずかしさを感じていると考えられる。

一方、中学生についてはどの学年においても、発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性があると感じた教員が 3 割を超えている。なお、小学生についても学年が上がるにつれて中傷やいじめが起きることを心配する教員が増えており、小学 5,6 年では 30%となっている。これらのことから、小学校中学年以降の子どもに発達障害理解指導を行う際には、その伝え方によって子ども同士の関係を悪化させるというマイナスの結果を生むこともあり得ることをふまえ、何をどのように伝えていくかを考えなくてはならないと言える。

(2)受容的な学級集団を形成するために必要な教員の工夫

担当する学年を想定した場合、発達障害児がクラスの仲間として受け入れられるために必要な教員の工夫は何であるかを選択式で尋ねた (表 3)。小学生担任も中学生担任も「子どもたち一人ひとりの良さを認める」と回答する者が多かった (小学生担任 81%, 中学生担任 79%)。両者の間に有意な差があるかどうかを確かめるために χ^2 検定を行ったところ、「発達障害児を叱ってばかりいないように、本人が生活しやすい環境を整えておく」に 1%水準で有

意差が認められ ($\chi^2(2)=25.31, p<0.01$)、小学生担任の方がこの必要性を感じている教員が多かった。また、「発達障害の特性について、子どもたちに説明する」について 5%水準で有意差が認められ ($\chi^2(2)=4.84, p<0.05$)、中学生担任の方が、この必要性を感じている教員が多い傾向にあった。

発達障害の特性を説明するかどうかは、子どもが教員の説明を理解できるかどうか、教員の説明に納得できるかどうかにもよると考えられる。表 1, 2 より、特に小学校低学年の子どもについては、発達障害の特性を理解できない可能性や、発達障害児が許されることに納得できない可能性があると感じている教員が多かった。このため、表 3 において、発達障害の特性を子どもたちに説明する必要があると答えた教員は、小学校よりも中学校で有意に多くなったと推察される。

発達障害児がクラスの仲間として受け入れられるために必要な工夫について、学年ごとの結果を表 4 に示した。どの学年群においても「子どもたち一人ひとりの良さを認める」ことが必要であると考えた教員が最も多い。一方、「発達障害児を叱ってばかりいないように、本人が生活しやすい環境を整えておく」と回答した教員は、小学 1,2 年では 77%いたが、学年が上がるにつれて減少し、中学 3 年では 31%であった。

文部科学省 (2012) の調査によれば、学習面や行動面に著しい困難を示す子どもは小学校に 6.5%、中学校に 4.0%いるとされており、学年が上がるにつれて減少する傾向は認められるものの、どの学年にも特別な配慮を必要とする子どもがいることがわかっている。それにもかかわらず、発達障害児が生活しやすい環境を整えることが必要であると答えた教員は学年が上がるほど減り、中学 3 年では約 3 割にとどまった。この理由として、選択項目では環境を整える方法として「絵カードの利用、机の配置や教室内の掲示物の工夫など」を挙げたため、言葉による教示が通りやすくなる上の学年の子どもへの

支援としてはあてはまらないと判断されたことが考えられる。

また、平澤（2008）は、教員が行動上の問題を示す子どもに対して、問題行動を引き起こすきっかけになりそうな課題や活動への参加を求めなくなることがあると述べている。これはたとえば、発達障害児が授業の内容についていけずに絵を描いていた時に、絵を描く行為を止めさせると子どもが離席や私語などの行動をとるため、絵を描く行為を黙認するということである。発達障害児の中には成長するにつれて、活動のなかで問題行動を起こさないために、絵を描く、自分の好きな本を読むといったように、自分なりの対処方法をとって過ごすようになる

子どもがいる。発達障害児がこうした対処行動をとれるということは大切である。これにより、上の学年においては、発達障害児が問題行動をとる回数が減り、教員が注意をせずにすむケースが増えると推測される。

一方で、発達障害児が対処行動をとらざるを得ない状況を未然に防ぐ工夫は必要である。そうしなければ、発達障害児が授業に参加せず、ますますその内容についていくことがむずかしくなるという悪循環を生んでしまうためである。この点をふまえれば、言葉での教示が通りやすくなる上の学年の子どもに対しても、活動に参加できるための工夫が必要であることを、教員は認識しておかなくてはならない。ただし、竹

表 3. 発達障害児がクラスの仲間として受け入れられるために必要な工夫

	小学生担任 N=161	中学生担任 N=159	χ^2 値
子どもたち一人ひとりの良さを認める	81%(130名)	79%(125名)	0.22
発達障害児を叱ってばかりいないように、本人が生活しやすい環境 (絵カードの利用、机の配置や教室内の掲示物の工夫など)を整えておく	64%(103名)	36%(57名)	25.31**
発達障害児の良い面を子どもたちの前でほめる	37%(60名)	36%(58名)	0.02
発達障害の特性について、子どもたちに説明する	29%(46名)	40%(64名)	4.84*
発達障害児が問題行動を起こしても、他児の前で注意しない	8%(13名)	11%(17名)	0.65
その他	3%(5名)	4%(7名)	—
無回答	11%(17名)	5%(8名)	—

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表 4. 回答者が担当する学年ごとにみる「発達障害児が仲間として受け入れられるための工夫」

	小学生担任			中学生担任		
	1,2年 n=61	3,4年 n=56	5,6年 n=44	1年 n=66	2年 n=44	3年 n=49
子どもたち一人ひとりの良さを認める	84%	77%	82%	83%	82%	69%
発達障害児を叱ってばかりいないように、本人が生活しやすい環境を整えておく	77%	61%	50%	40%	34%	31%
発達障害児の良い面を子どもたちの前でほめる	52%	41%	32%	40%	36%	31%
発達障害の特性について、子どもたちに説明する	23%	30%	34%	33%	45%	45%
発達障害児が問題行動を起こしても、他児の前で注意しない	7%	11%	7%	10%	14%	8%
その他	2%	2%	7%	6%	0	6%

表 5. 発達障害理解を促す前提として子どもが身につけているべき考え方

	小学生担任 N=161	中学生担任 N=159	χ^2 値
一人ひとり、得意なこと、苦手なことが違うこと	78%(126名)	70%(112名)	2.57
世の中には自分とは違う特徴のあるさまざまな人がいること	71%(114名)	76%(121名)	1.15
他者との良好な関係をつくるために、自分とは違う考えや行動様式をもつ人の話にも耳を傾けること	66%(106名)	64%(101名)	0.19
誰もが、決められたルールを守れるように努力しなければならないが、人によって到達する目標が異なること	46%(74名)	41%(65名)	0.84
その他	2%(3名)	1%(2名)	—
無回答	11%(17名)	4%(6名)	—

村(2008)によれば、通常学級では、配慮の必要な子どもに個別に対応することに教員がむずかしさを感じていると言う。したがって、通常の学級において、個別の配慮が必要な子どもへの支援体制を整えるとともに、教員の工夫で発達障害児が困らずにすむような支援のあり方を模索していくことが、今後の課題であると言える。

(3)発達障害理解を促す前提として子どもが身につけているべき考え方

発達障害理解を促す前提として、子どもが身につけているべき考え方(他者理解に関するもの)とはどのようなものかについて、選択式で尋ねた(表5)。小学生担任と中学生担任の間に有意差の認められた項目はなく、小学生担任も中学生担任も「一人ひとり、得意なこと、苦手なことが違うこと」「世の中には自分とは違う特徴のあるさまざまな人がいること」「他者との良好な関係をつくるために、自分とは違う考えや行動様式をもつ人の話にも耳を傾けること」を選択した教員が多かった。このことから、小学校、中学校ともに教員の多くは、子どもがひとりの多様性を理解し、多様な他者と向き合おうとする態度を身につけることを望んでいると言える。

V. まとめ

クラスに在籍している発達障害児についてク

ラスメートに教員が話をすると仮定した場合、小学校、中学校ともに3割を超える教員が、発達障害児が自分のことを話題にされて傷つく可能性があるという点において、指導のむずかしさを感じていた。クラスに在籍している発達障害児のことを話題にして、発達障害理解指導を行おうとする際には、発達障害児の心情とクラスメートの発達段階を考慮して、伝える内容と伝え方を考えなくてはならないと言える。また、伝える内容については事前に、保護者の了解を得る必要がある。

小学校の教員は、低学年の子どもに発達障害児の障害特性を伝えても理解できなかったり、発達障害児が許されることについて納得できなかったりする可能性があると感じていた。また、学年が上がるにつれて、発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性を心配する教員が増えた。

これらのことをふまえると、クラスに在籍している発達障害児について、クラスメートが発達障害のことをよく知らない段階で「発達障害があるから△△することがむずかしい(苦手である)」と伝えることには、どの学年においても慎重にならなくてはならない。水野・徳田(2014)は、発達障害理解指導の最初の段階では、発達障害の特徴を示す「架空の子ども」を設定し、その子どもと仲良く遊ぶためにはどのようにすればよいかを子どもが考えられるように導くと

ともに、自分とは違う特徴のある人がいることへの気づきを促していく必要性を指摘している。さらに、自分と異なる行動をする人がなぜその行動をとるのかについて子どもの理解を促していくべきであると述べている。つまり、「苦手なことは人によって異なるのであり、『架空の子ども』の場合は◇◇が苦手である」「そのために、△△することがむずかしい」というように、ひとによって苦手とすることや行動の理由が多様であることについて、発達障害の特性を例に挙げて伝えていくことで、結果として発達障害のさまざまな特性に関する子どもの理解の促進を図ることを提案している。

このように「架空の子ども」を設定する方法は、クラスにいる発達障害児を話題にするわけではないので、発達障害児本人が傷つかずに済むという点で有効である。また、クラスにいる発達障害児にネガティブな感情をもつ子どもでも「架空の子ども」がクラスの発達障害児と同じ行動をとる背景に「わからない」「苦手である」という理由があると知ることによって、クラスの発達障害児に共感しやすくなると考えられる。さらに、この方法であれば小学校低学年の子どもにもイメージがしやすく、理解を進めやすいと推察される。この他にも、クラスにいる発達障害児を話題にせず、子どもたちの発達障害理解を促す授業のモデルが複数報告されている（Nishidate & Tokuda, 2013；西館・徳田, 2014；白井・武蔵・水内, 2010 など）。

一方で、クラスにいる発達障害児とクラスメートとの関係が悪化する可能性がある場合には、クラスにいる発達障害児について、クラスメートの理解を促していかななくてはならない。特に、道徳的に許されない行為（発達障害児が他の子どもを叩く、他の子どもが傷つくことを言うなど）については、他の教員や養護教諭などと連携して対応にあたることを検討する必要がある。たとえば、他の教員が発達障害児を別室で落ち着くまで見守っている間に、担任教員がクラスメートに対して発達障害児の行動の理由、今後

の発達障害児へのかかわり方などについて伝えるのである。また、発達障害児が生活しやすい環境を整えるにあたってクラスメートの協力が必要になる場合には、クラスメートに発達障害児が苦手としていることや、発達障害児が困らないための方法などについて説明する必要がある。この時には、話をするということについて事前に発達障害児や保護者の了解を得ること、発達障害児がその場に同席することを嫌がる場合には、別室で待機してもらうなどの配慮をすることが必要であろう。

なお、中学校の教員は、子どもたちが小学校でどのような発達障害理解指導を受けてきたかを知らないことが多い。そのため、最初の段階ではクラスに在籍する発達障害児とクラスメートとの関係や、子どもたちが発達障害児の行動をどうとらえているかを把握するところから始める必要がある。また、中学生は、自分や自分と親しい仲間の価値観や考え方に基づいて物事を受けとめていく段階にある（小柳, 2004；有倉, 2011 など）ので、発達障害理解指導を行う際にも、教員の価値観や考え方を一方的に押しつけない配慮が必要になると考えられる。

文献

- 平澤紀子（2008）学校における行動問題への支援—活動参加に向けた効果的な環境の形成—, 発達障害研究, 30, 330-337.
- 本田ゆか・佐々木和義（2008）担任教師から児童への個別的行動介入の効果—小学校1年生の授業場面における問題エピソードの分析—, 教育心理学研究, 56, 278-291.
- 金子晴恵（2007）『先生が明日からできること』, 杉並けやき出版.
- 河村茂雄（2006）『Q-U による特別支援教育を充実させる学級経営』, 図書文化.
- 小林浩子（2010）中学校の通常学級における授業のユニバーサルデザイン化の有効性について—セルフマネジメントツールの活用を通して—, 上越教育大学学校教育実践研究セン

- ター教育実践研究, 20, 247-252.
- 松永あけみ・高橋充・峯岸哲夫 (2007) 小・中学生における社会的規範理解の発達, 群馬大学教育学部紀要 (人文・社会科学編), 56, 313-332.
- 水口啓吾・里見有紀子・前田健一 (2010) 健常児と発達障害児の交流態度の比較検討, 広島大学心理学研究, 10, 101-109.
- 水野智美・徳田克己 (2014) 身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害理解研究, 15, 1-8.
- 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, 文部科学省ホームページ, <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm>, (最終閲覧日: 2015年2月10日).
- 仁平説子・仁平義明 (2006) 『アクロニムで覚える自閉症とアスペルガー障害の対応のちがい』, プレーン出版.
- Nishidate A. & Tokuda K. (2013) Pedagogical Practice to Promote Understanding of Developmental Disability among Junior High School Students: Through Case Studies of Individuals with Paresthesia, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 13, 1-16.
- Nishidate A. & Tokuda K. (2014) Elementary and Junior High School Student's Attitudes Toward the Characteristics of Developmental Disability and Their Developmental Changes, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 14, 37-48.
- 西館有沙・徳田克己 (2014) 中学校における発達障害理解を促す授業の実践, 障害理解研究, 15, 49-56.
- 白井佐和・武蔵博文・水内豊和 (2010) 発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究—小学校低学年の通常学級でのLD (学習障害) の理解について—, 香川大学教育実践総合研究, 20, 85-98.
- 高橋文明 (2012) ユニバーサルデザインを活用した問題解決型指導の実践—「わかる」算数科の授業づくりを目指して—, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 254-257.
- 高山恵子編 (2009) 『発達障害の子どもとあったかクラスづくり—通常の学級で無理なくできるユニバーサルデザイン—』, 明治図書.
- 竹村洋子 (2008) 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討, 教育心理学研究, 56, 44-56.
- 上野一彦・月森久江 (2010) 『ケース別 発達障害のある子へのサポート実例集 小学校編』, ナツメ社.
- 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, 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 15, 173-183.
- 有倉巳幸 (2011) 生徒の仲間集団の排他性に関する研究, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 21, 161-172.

付記

本研究はJSPS 科研費 22330186 の助成を受けた。

What Teachers in Elementary and Junior High School Feel Difficult about Instructing Understanding for Developmental Disabilities — Whether the difficulties teachers feel different among the grades of the children—

The purpose of this research is to clarify the challenges of instructing understanding for developmental disabilities in each grade of children and what the teachers need to be careful when instructing them by researching what the class teachers in each grade of elementary school and teachers in charge of each grade of junior high school feel difficult in promoting understanding for developmental disabilities.

The subject was teachers in 100 public elementary schools and 100 public junior high schools, and questionnaire survey was done in March to April, 2011. 10 copies of survey was sent to each school asking for their cooperation for the research and when they gave their consent, the questionnaire and response was asked to be mailed back. 187 survey was returned from 18 elementary schools and 226 survey was returned from 21 junior high schools. Among the returned survey, only the data from teachers who are in charge of a class in first to sixth grader in elementary school or first to third year in junior school were the subject of analysis. As a result, the analysis subject was 61 teachers who are in charge of first and second grader, 56 teachers who are in charge of third to fourth grader, 44 teachers who are in charge of fifth and sixth grader (total number of teachers who are in charge of a class in elementary school was 159), and 66 teachers who are in charge of first year in junior high school, 44 teachers who are in charge of second year in junior high school, and 49 teachers who are in charge of third year in junior high school (total number of teachers who are in charge of a class in junior high school was 159).

We asked if they supposed that there was a student with developmental disabilities in the class that they are in charge of, what would be a difficult point when explaining about the student with developmental disabilities to the classmates. As a result, there were significantly more teachers who are in elementary school who felt that “children do not understand that students with developmental disabilities are forgiven when they break rules that they have to follow.” Also, there was a tendency that more teachers in junior high school who were worried that about slandering and bullying may happen.

We asked what kind of plan is necessary for students with developmental disabilities to be included in the class when they supposed the grade that they are in charge of. As a result, many teachers both for elementary school and junior high school answered that “recognizing the good points of each individual student”. Also, significantly more elementary school teachers who answered “create the environment that is easy for them so they are not scolded all the time”, and significantly more junior high school teachers answered “explain the characteristics of developmental disabilities to children.”