

小学校における発達障害理解指導の現状と課題

—教員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか—

富山大学 西館 有沙
筑波大学 徳田 克己
筑波大学 水野 智美

I. はじめに

文部科学省(2012)の調査によれば、小学校やの通常学級に学習面または行動面で著しい困難を示す子どもが6.5%いることが確認されている。この中には、「不注意」または「多動性—衝動性」の問題を著しく示す子ども(3.1%)や、「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す子ども(1.1%)など、発達障害の傾向のある子どもが含まれている。通常学級にいる発達障害児への特別支援は、教員にも研究者にも重要な課題として認識されている。浜谷(2012)は特別支援教育に関する最近の研究について、個の支援に力点を置くものと、学級内の関係性や子どもの自己・人格の発達に着目するものの2つのベクトルが見出せるとしている。河村(2006)や高山(2009)は、通常学級にいる発達障害児の支援においては、発達障害児への個別支援だけでなく、受容的な学級集団の育成についても考えなくてはならないと述べている。

それでは、受容的な学級集団とはどういう状態を指すのであろうか。受容的な学級集団を育成するために教員はいつ、いかなる方法を用いて、どのような指導をしなくてはならないのであろうか。たとえば関戸・田中(2010)は、担任がクラス全体へのマネジメントを十分に行える状態にするには第一次介入(学級全体への支援)、第二次介入(専門的なグループ支援)、第三次介入(専門的な個別支援)が必要であるという観点から、小学3年生を対象に学級内で共通の行動目標を定めて子どもたちの問題行動を

予防し、次に発達障害児に対してPBS(Positive Behavior Support)に基づく個別支援を行っている。その結果、子どもたちの問題行動が減り、望ましい行動が増えたことから、この方法が効率的であり、かつ有効であったと結論づけている。大久保・高橋・野呂(2011)も、小学2年生の発達障害児への個別支援を行い、その後に学級全体への支援を行った実践の効果を検証し、学級全体に対して支援を行うことは有効であると述べている。小野寺(2011)や関戸(2004)は、発達障害児の問題行動への対応の仕方を小学5年生のクラスメートに学習させることで発達障害児の問題行動が減ったことを明らかにしており、教員だけでなく、周りの子どもたちが発達障害児への対応方法を学習することを提案している。このように現在は、ある方法を用いた場合の効果の検証が進められている(大久保・高橋・野呂, 2011; 小野寺, 2011; 関戸, 2004など)。しかしこれらの報告の多くは、発達障害児の問題行動が減ったかどうかに関心があてられている。

一方、発達障害児の特性に関する子どもたちの理解を促すために教員がすべきことについては、部分的に言及している文献はあっても、必要な内容や方法が整理され、教員が実践に生かせる状態になっているとは言いがたい。たとえば、発達障害児とクラスメートの間でトラブルが起こった後などのように、具体的な場面において子どもの理解を促すという視点から教員の対応のあり方を明らかにした文献は見あたらない

い。学校では、発達障害児が不適応行動をとることや、他児との間でトラブルが生じることがしばしば起こる。教員には学級内の環境づくりや日常における個別支援の実施だけでなく、突発的な問題が生じた際の対応が求められている。深沢・河村（2008）は、学級に行動面の困難がある子どもがいる場合に、学級内の他の子どもの承認感が低まる可能性を指摘しており、考えられる要因として教員の対応が行動面に困難のある児童に偏ることを挙げている。栗原・長谷川・藪岸・植谷（2004）は、周囲の子どもの理解を促す指導やトラブルの調整、予防などにむずかしさを感じている教員がいることを報告している。このように、トラブル等が生じた際に教員は発達障害児だけでなく、周りの子どもたちにも対応していかななくてはならないが、この対応にはむずかしさがあることがうかがえる。

教員が子どもたちに伝える内容が適切でなければ、あるいは教員の説明を理解できるだけのレディネスが子どもたちになれば、子どもたちは教員の説明に納得できず、疑問や不満が残ることになるであろう。この状態では受容的な学級集団を実現できるはずもない。したがって、子どもたちの理解を促す指導のあり方について検討を進めていく必要がある。

II. 本研究の目的

子どもたちの発達障害理解を促す指導の内容や方法を検討するにあたり、まずは発達障害の特性に関する子どもの認識や態度、指導に関する教員の認識を明らかにするとともに、教員による指導の事例を収集し、その適切性や効果について検証することが必要であろう。子どもの認識や態度については、水口・里見・前田（2010）や Nishidate & Tokuda（2014）、渡邊（2010）など、すでに複数の研究報告がある。

そこで本研究では、発達障害児について周りの子どもたちは教員にどのような報告や指摘、質問をしているのか、子どもたちの思いや疑問に教員はどう答えようとしているか、教員は子

どもたちの障害理解を進めるために何が必要と考えているかを明らかにすることにした。これをもとに、子どもたちの発達障害理解を促す指導のあり方について検討を行いたい。なお、発達障害理解指導は、発達障害のある個人の理解を促すものと、発達障害に関する理解を促すものに分けられる。本研究では、発達障害のある個人に関するクラスメートと教員のやりとりを通して、発達障害理解指導をいかに進めていくべきかについて検討する。

III. 方法

(1)対象者と手続き

無作為に抽出した公立の小学校 100 校の教員を対象とした。2011 年 3～4 月にかけて質問紙調査を郵送により各校に配布し、18 校より 187 部を回収した（実際の配布数が確認できなかったため、回収率は不明）。回答者（187 名）の年齢は 20 歳代が 12 名、30 歳代が 38 名、40 歳代が 82 名、50 歳代以上が 55 名であった。また、性別は男性 42 名、女性 98 名、無回答 47 名であった。さらに、小学校での勤務経験年数は 5 年未満が 13 名、5～10 年未満が 23 名、10～20 年未満が 43 名、20 年以上が 98 名、無回答 10 名であった。

(2)調査項目

回答者の属性に関する 4 項目、発達障害やその傾向のある子どもの担任経験 9 項目、発達障害児についての他児からの発言と教員の対応に関する 16 項目、発達障害児への教員の対応についての他児からの発言と教員の反応に関する 4 項目、発達障害理解のあり方や必要性について問う 3 項目の計 36 項目であった。

(3)倫理的配慮

本研究は富山大学倫理審査委員会の承認を経て実施された（臨認 23-96）。質問紙は匿名性を確保するために、無記名式・自記式によって行われた。

IV. 結果

(1)発達障害に起因する行動特性をもつ子どもの担任経験

発達障害児にみられる行動特性を7項目示し、それぞれの特性をもつ子どもを担任した経験の有無を尋ねた(表1)。その結果、5名を除いた全員が表1の7項目のいずれかの特性をもつ子どもを担任した経験があると答えた。最も多くの教員が担当クラスにいたと答えたのは「運動もしくは細かい作業が苦手で他児よりも不器用さが目立つ」子どもであった(86%)。また、「整理整頓が苦手な物を頻繁に失くす」子どもについても7割を超える教員が担任した経験があると答えた。さらに、「授業中に離席を繰り返す」子どもの担任経験があると答えた教員も6割を超えた。

表1に示した行動は、発達障害に起因するとは限らないものの、発達障害のある子どもにしばしば見られる特性である。不器用であることや整理整頓が苦手であることは、クラスメートによるからかいの対象となることがある。また、一方的に自分の好きな話をし続ける、自分のこだわりが通らないと怒る、うるさくしている人に向かって起こるといった行動は、「わがまま」「自分勝手」というクラスメートの評価につながる可能性がある。つまり、クラスメートとの関係に影響を与えかねない特性のある子どもを、回答者の多くは担任した経験をもっていたと言える。

表1の7項目以外に、発達障害児(その傾向のある子どもを含む)の行動について、対応に困ったケースはあるかを自由記述式で尋ねたところ70名より回答を得た。具体的に対応に困った子どもの行動として、「キレたり暴れたりする」(70名のうちの24%)、「他児に暴力を振るう」(20%)、「嫌なことがあると逃避や拒否をしたり深く落ち込んだりする」(16%)、「トラブルが起こった時の当事者の一人であることが多い」(10%)、「自分が被害を受けたと訴えてくることが多い」(9%)などが挙げられた。このことから、回答者の中には、発達障害やその傾向のある子どもとクラスメートとの間でトラブルが起こった経験をもつ教員もいることが確認された。

(2)発達障害やその傾向のある子どもに関する他児の発言

発達障害やその傾向のある子どもについて、他の子どもたちから報告や質問を受けた経験と、発達障害児本人に対して注意や質問をしている場面を見た経験を選択式で尋ねた(表2)。これらのうち、いずれかの経験があると答えた教員は全体の52%(187名中97名)であった。表2より、回答者全体の42%が、「(発達障害児)が～してくる」という報告を受けた経験をもっていた。また、2割の教員が「どうして(発達障害児)は～するの」と子どもから問われた経験があった。

表1. 発達障害の行動特性を持つ子どもを担任した経験

運動もしくは細かい作業が苦手な他児よりも不器用さが目立つ	86% (160名)
整理整頓が苦手な物を頻繁に失くす	78% (145名)
友だちの反応をあまり見ずに、一方的に好きな話をし続ける	63% (117名)
授業中に離席を繰り返す	59% (110名)
常に叶えることがむずかしいこだわりがあり、それが通らないと怒る	45% (84名)
うるさい場所が苦手な、騒ぐ他児に対して「うるさい」と怒る	39% (72名)
周囲の理解があれば叶えられるこだわりがあり、それが通らないと怒る	25% (47名)

(%の母数は187名)

表 2. 発達障害児に関する他児からの発言

教員に対して「(発達障害児)が～してくる」と言う	42% (79名)
教員に対して「どうして(発達障害児)は～するのか」と問う	20% (38名)
発達障害児本人に対して、「～してはいけない」と言う	25% (46名)
発達障害児本人に対して、「どうして～するのか」と問う	6% (12名)

(%の母数は 187 名)

教員に対して「～してくる」と報告してきたケースについて、子どもの発言の内容を自由記述式で尋ねたところ、「他の子どもとトラブルになる行為(暴力を振るう、暴れる、悪口を言う、横入りをするなど)をする」(79名中 38名)や「暴力以外のルールに反する行為(掲示物を破く、教室に戻らない、廊下を走る、草花をむしるなど)をする」(16名)が多く、その他には「集団活動や授業から外れる行動(教室から出ていく、授業中に絵を描いているなど)をとる」(12名)、「パニックを起こしている」(5名)などがあった。子どもの報告を受けて教員がどのように対応したかを自由記述式で尋ねたところ、「その場で障害のある子どもを指導する」(記述のあった 77名中 17名)、「障害のある子どもを落ち着かせる」(12名)、「訴えてきた子どもに『先生がその子と話す』と伝える」(12名)、「訴えてきた子どもに『そっとしておいて』『許してあげて』と伝える」(11名)、「訴えてきた子どもの話を聞く」(7名)、「障害児の話聞く」(7名)などが挙げられた。教員が子どもに「そっとしておいて」と伝えたケースとは、障害児と他児との間でトラブルが生じたケース、障害児がパニックを起こしたケース、障害児がルールや規範を守らなかったケースなどであった。教員の対応を受けて、子どもたちがどのような反応を示したかについても自由記述式で尋ねた。設問に回答した 60名の記述より、納得あるいは理解してくれたと答えた者が 24名いた一方で、子どもが納得しなかったケース(7名)、その時には納得したが発達障害児が指摘された行動を繰り返したため不満が出たケース(2名)、発達障害児の行動に子どもが慣れ、黙

認するようになったケース(7名)が確認された。

教員に対して「どうして～するのか」と疑問を投げかけたケースにおける子どもの発言の内容は、「なぜ友だちが嫌がることをするのか」(38名中 7名)、「自分たちと一緒に活動せず、別行動をとるのはなぜか」(7名)、「どうしてルールに反することをするのか」(5名)、「なぜ暴れたり怒ったりするのか」(3名)、「奇声や大声を出すのはなぜか」(3名)、「なぜ伝えてもわかってくれないのか」(3名)などであった。子どもたちの疑問に対しては、理由を説明すると答えた者が多く(38名中 20名)、加えて「応援して・見守って・助けてあげて」と伝えた者(9名)や、「本人は練習している・努力している」と伝えた者(5名)、どう対応すればよいかを伝えたり子どもと考えたりした者(3名)がいた。

教員が発達障害児の行動の理由を説明した例を表 3 に示した。事例 1、2、3 は、ひとには得意なこともあれば苦手なことがあることを説明した上で、発達障害児が苦手としている事柄を伝えている。また、事例 2 や 3 は、発達障害児が行動を改善しようと努力していることも併せて伝えている。事例 4 や 5 は、教員が推測した発達障害児の気持ちを子どもに伝えている。教員の説明を聞いた子どもたちの反応を見ると、納得あるいは理解してくれたと答えた者が 36名中 28名であり、納得しなかったケースは少数であった(3名)。

発達障害児本人に対して子どもが「～してはいけない」と注意している場面を見た者は 25%、「どうして～するのか」と疑問を投げかける場面を見た者は 6%いた(表 2)。子どもの発言の内

表 3. 子どもが疑問をもった発達障害児の行動の理由を説明した例

事例	子どもの疑問	教員の説明	子どもの反応
1	「Aさんはどうしてすぐに怒るのか？」	「(自分たちの得意なこと、苦手なことについて話をしてから) Aさんは『嫌だなあ』と思った時に、我慢するということが苦手なの。」	大きな反応はなかったが、話は真剣に聞いていた。
2	「どうして Bさんは人の気持ちを考えずに何でも思ったことを口にするのか？」	「計算が苦手、走るのが苦手といったことと同じように、人の気持ちを考えて行動することが Bさんは苦手なの。計算や走ることを練習するように、Bさんも練習をしている。走るのも計算もすぐには上達しないよね。完璧な人間は世の中にいない。みんなで助けあい教えあっているよ。」	「計算や走ることが苦手なら素直に応援できるけれど、Bさんの発言を聞くと応援する気持ちが持たなくなる。でも、仲間だからがんばってみる。」
3	「Cさんは授業中に他の本を読んだり、絵を描いたりしていいのか？」	「Cさんは1時間、集中して学習するのが苦手なの。だから、少しずつ集中していけるように練習しているの。」	始めは「ずるい」と言っていたが、徐々に受け止められるようになった。
4	「どうして Eさんは学校に遅れてくるのか？」	「Eさんは準備に時間がかかったのかもしれないね。あるいは、来るぞという気持ちを作ってきたから遅れたのかもしれないよ。」	納得した様子で「前学年の時は～だった」とEさんの様子を語っていた。
5	「どうして Fさんは廊下でゴロゴロと寝そべっているのか？」	「Fさんは廊下の冷たさを感じると落ち着くのかな。やる気を出そうと気持ちの整理をしているの。」	何となく理解した様子で、Fさんと同じことをしてみた子どももいた。

容を自由記述式で尋ねた結果、子どもが注意した発達障害児の行為とは、順番を守らないなどの行為、叩くなどの暴力行為、授業中に絵を描いたり離席したりするなどの教育活動からの逸脱行為、他児の物をとる行為、遊びのルールを守らない行為などであった。また、子どもが発達障害児に疑問を投げかけた内容は「どうして叩くの」「どうして物を取るの」「どうして片づけられないの」「どうして教室に入らないの」などであった。

(3) 発達障害児への教員のかかわり方に対する他児の発言

発達障害やその傾向のある子どもへの教員の対応について、他児から指摘や疑問を受けた経験があるかを尋ねたところ、あると答えた者は11% (21名) であった。子どもたちの発言の内容はすべて、「どうして怒らないの」「どうしてわがままを聞いてあげるの」「先生はその子にだ

け甘い」「ずるい」など、発達障害児への教員の対応が自分たちに対するものとは異なることへの疑問や抗議であった。このような子どもからの疑問や抗議に対して、教員は「いろいろな人がいる(ひとには違いがある)」「誰にでも苦手なことはある」「その子なりに努力をしている」「先生は一人ひとりに合った方法でかかわっている」などの説明を行っていた。

(4) 発達障害理解の必要性とその内容に関する教員の考え

発達障害やその傾向のある子どもについて、他児の理解を促す必要性を感じるのはどのような時であるかを選択式で尋ねた(表3)。表3より、「クラスに発達障害児が所属しているかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要がある」と答えた者は42%であり、半数以上の教員は何らかの問題が生じた際に指導が必要になると考え

ていた。多くの教員が選択した内容は「クラス内で、発達障害児を無視したり、攻撃を加えたりする子どもが出てきた時」(71%)、「クラス内で、発達障害児の言動に疑問をもった子どもが出てきた時」(63%)、「発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に、不公平感をもつ子どもが出てきた時」(60%)であった。一方で、「他児が理解する必要性を感じたことはない」と答えた者(1%)はほとんどいなかった。

クラスに発達障害児が在籍している場合に、クラスメートである他の子どもたちにどのような接し方を望むかを選択式で尋ねた(表4)。最も多く選択された内容は「発達障害児の言うとおりにする必要はないが、その子どもの気持ちがおさまるまで非難したりせず、そっとしておいてほしい」であり(79%)、「発達障害児がクラスのルールに反することをしたら、教員に知

らせてほしい」(61%)、「発達障害児の気持ちを考え、援助的にかかわってほしい」(60%)が次いだ。教員の多くは、発達障害児が混乱したり不適切な行動をとっている場合には直接的なかわりを控え、教員に報告する対応を子どもに望んでいた。これは、子どもたちがかわることで発達障害児がさらに混乱してしまい、結果として子どもたちの間でトラブルに発展することを防ぎたいという思いの表れであると推察される。

クラスに発達障害児が在籍していた場合に、その発達障害児のことを他児にどのように話すべきだと思うかを選択式で尋ねたところ、「発達障害児には、良い面が多くある」(79%)、「発達障害児は、苦手を克服しようと努力している」(69%)、「人にはそれぞれ努力してもできないこと、苦手なことがある」(63%)を選択した

表3. 発達障害児のことを他児が理解する必要性を感じる時

クラス内で、発達障害児を無視したり、攻撃を加えたりする子どもが出てきた時	71% (133名)
クラス内で、発達障害児の言動に疑問をもった子どもが出てきた時	63% (117名)
発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に、不公平感をもつ子どもが出てきた時	60% (112名)
クラス内で、発達障害児が友だちの中に入っていけない場面が増えた時	57% (106名)
クラスに発達障害児が所属しているかどうかや、何らかの問題が生じているかどうかにかかわらず、他児の理解を深める必要がある	42% (79名)
その他	2% (4名)
無回答	3% (5名)

(%の母数は187名)

表4. クラスの子どもたちに求める発達障害児への接し方

発達障害児の言うとおりにする必要はないが、その子どもの気持ちがおさまるまで非難したりせず、そっとしておいてほしい	79% (147名)
発達障害児がクラスのルールに反することをしたら、教員に知らせてほしい	61% (115名)
発達障害児の気持ちを考え、援助的にかかわってほしい	60% (112名)
発達障害児がクラスのルールに反することをしたら注意をしてほしい	17% (32名)
発達障害児の気持ちがおさまるように、言うとおりにしてほしい	2% (3名)
その他	4% (8名)
無回答	2% (3名)

(%の母数は187名)

表 5. クラスの発達障害児に関して他児に話す際の望ましい説明

発達障害児には、良い面が多くある	79% (147名)
発達障害児は、苦手を克服しようと努力している	69% (129名)
人にはそれぞれ努力してもできないこと、苦手なことがある	63% (117名)
理由があっても、許されないことはある	28% (52名)
発達障害児が悪いのではなく、その子の中にいる〇〇(例; イライラ虫)が悪さをしている などと伝える	17% (31名)
その他	5% (9名)
無回答	2% (4名)

(%の母数は187名)

者が多かった(表5)。

V. 考察

子どもたちからは発達障害児について、対人のルールやマナーを守らない行為、学校のルールや規範に反する行為、パニックに関する指摘や疑問が挙がっていることがわかる。こうした発言は教師に向けてだけでなく、発達障害児本人にも注意や問いかけという形で向けられていた。本研究では子どもたちの疑問や思いが表出された事例を収集したが、子どもが思いを表出しないケースも当然あると考えられる。

具体的な場面に目を向けると、発達障害児が他児を攻撃していたりパニックを起こしていたりする場合、教員は発達障害児の行動を止める、発達障害児が落ち着くように静かな場所へ移動させるなど、まずは発達障害児への対応に迫られることになる。特に、子どもが教員に報告してくる場合は、このような緊急対応を必要とする事態が生じていることが多かった。そのため、報告してきた子どもに対して教員は「先生が話す」「そっとしておいて」などの声かけをするにとどまっていることがうかがえた。発達障害児が他児に対して叩くなどの不適切な行動をとった場合には、子どもたちの間で発達障害児に対して否定的な見方が強まることが考えられる。また、教員が発達障害児を落ち着かせ、別室へ連れて行くなどの対応をとった場合は、子どもたちが「先生はあの子にだけ甘い」「発達障害児

が怒られないのはずるい」といった不満をもちやすくなる。現に、教員の中には発達障害児への対応の仕方について子どもから抗議を受けた経験をもつ教員がいた。したがって、発達障害児の不適応行動や、発達障害児と他児との間のトラブルがおさまった後には、子どもたちが「自分たちの思いを先生が聞いてくれない」と感じることをないように(深沢・河村, 2008)、教員が子どもたちの思いや疑問に耳を傾ける必要がある。また、発達障害児の行動が適切ではなかった場合には、「～することは適切ではなかった」と子どもたちの前で教員が認めることが必要である。加えて、発達障害児が自らの行動に傷ついていることを伝え、その上で発達障害児の行動の背景にどのような思いがあったのか、教員が発達障害児にどのような指導を行っているのかを説明すべきである。この点について Batson (2012) は、ある他者に「傷つきやすさ」があると知ることによって、その人に共感的な感情をもちやすくなると述べている。

子どもが発達障害児の行動について疑問を投げかけてきた際には、子どもが疑問に感じた発達障害児の行動の理由を伝えようとする教員の姿勢がうかがえた。また、教員の中には、発達障害児の行動の理由だけでなく、自分たちに苦手なことがあるように発達障害児にも苦手としていることがあること、発達障害児は苦手なことを改善する努力をしていることを伝えている者がいた。これは、教員が発達障害児の行動の

理由を考えようとする姿勢を子どもたちに見せる（モデルになる）という点と、発達障害児の行動への子どもの理解を促すという点において必要な対応であると考えられる。

一方で、子どもたちに発達障害児へのかかわり方を伝えた教員は少なかった。そもそも教員の多くは、子どもたちに発達障害児が不適切な行動をとった場合にはかかわりを控えること、教員に知らせることを望んでいた。しかし、これらの対応を求めるだけでは子どもたちの理解は進まない。発達障害児にわかるように伝えることで、発達障害児に自分の思いが伝わるといふ学びは、発達障害児の行動の理由を知ることとともに必要である（小野寺，2011）。子どもたちが適切な方法で接することで、発達障害児は落ち着いて過ごすことができる。これによって両者の間のトラブルが減少すれば、子どもたちが不満を募らせることや、発達障害児を一方的に悪者とする見方を防ぐことができる。

ただし、発達障害児とクラスメートとの間でトラブルが起こった時や発達障害児がパニックを起こした時に、その理由や発達障害児へのかかわり方を丁寧に説明する時間をとれないことが多いため、その場の指導だけで発達障害児についての理解を促していくことはむずかしい。また、クラス全体に向けて上述の内容を説明するとなれば、発達障害児本人や保護者の了解をとるなどの配慮が必要になってくる。これらのことから、クラスに在籍する発達障害児を話題にするのではない形で、発達障害に関する子どもたちの理解を促していく指導のあり方を模索することも必要である。

教員の多くは、発達障害児の良さを子どもたちに理解してほしいと考えていた。子どもたちが発達障害児の良さに気づくことは、発達障害児の人間としての価値を認めることにもつながるといふ点で重要である。徳田（2005）は、さまざまな人間の価値を認めていくことこそ、障害者をはじめとする福祉対象者の理解の第一歩であると述べている。そのためには、まず教員

が発達障害のある個人の良さに気づくこと、その良さを周りの子どもが感じられるように伝えていくことが必要である。

VI. 今後の課題

本調査では、子どもの発言とそれに対する教員の対応、障害理解に関する教員の認識から、子どもたちの理解を促すための指導のあり方について考察を行った。今後は、子どもの学年によって教員が子どもたちの理解をいかに促そうとしているか、どこにむずかしさを感じているかを調べ、Nishidate & Tokuda (2014)が明らかにした発達障害の特性に関する子どもの認識の発達の变化や、水野・徳田（2014）が示した発達障害理解教育の段階に照らし、指導のあり方についての検討を進めていく。

文献

- Batson, C.D. (菊池章夫・二宮克美, 共訳) (2012) 『利他性の人間学—実験社会心理学からの回答—』, 新曜社.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2008) 特別支援対象児が在籍する学級における非対象児の学級適応感—困難領域の違いによる比較から—, 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 515.
- 福森知宏 (2011) 相互依存型集団随伴性が通常学級集団の適応行動に及ぼす効果—発達障害児の在籍する小規模学級における試み—, 行動分析学研究, 25(2), 95-108.
- 浜名外喜男・松本昌弘 (1993) 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響, 実験社会心理学研究, 33(2), 101-110.
- 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.
- 畠中智子・小野瀬雅人 (2007) 軽度発達障害児を含む通常学級での授業における教師の援助ニーズに関する研究, 応用教育心理学研究, 24(1), 19-28.
- 梶原由貴・浅川潔司・田中健・福井紫帆 (2012)

- 発達障害児に対する担任教師の態度と児童の学級適応感の関係に関する学校心理学的研究, 学校教育学研究 (兵庫教育大学学校教育研究センター), 24, 39-46.
- 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.
- 栗原輝雄・長谷川哲也・藪岸加寿子・植谷幸子 (2004) 軽度発達障害があると思われる子どもに対する集団の中での指導について—津市立教育研究所主催の研修会に参加した教師へのアンケート調査から—, 三重大学教育実践総合センター紀要, 24, 21-28.
- 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).
- 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.
- 西村淳・中村勝代・浅川潔司 (2009) 児童の学級適応感に関する学校心理学的研究, 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 318.
- 小野寺謙 (2011) かんしゃくを示す児童に対する通常学級の級友による支援—非随伴強化手続きの応用—, 特殊教育学研究, 49(4), 387-394.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 (2011) 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討—, 特殊教育学研究, 48(5), 383-394.
- 関戸英紀 (2004) 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—, 特殊教育学研究, 42(1), 35-45.
- 関戸英紀・田中基 (2010) 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS (積極的行動支援) に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—, 特殊教育学研究, 48(2), 135-146.
- 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.
- 徳田克己 (2005) 障害理解教育の必要性, 徳田克己・水野智美編『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—』, 誠信書房, 52-56.
- 若松照彦・谷中隆三 (2013) インクルーシブ教育の基盤となる児童理解に関する一考察—特別な教育的支援を必要とする児童の理解と対応—, 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, 11, 35-43.
- 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.
- 八島禎宏・池本喜代正 (2011) 要配慮児童と学級集団との相互理解のためのロールプレイング—望ましい人間関係づくりのために—, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 34, 153-159.

付記

本研究は JSPS 科研費 22330186 の助成を受けた。

Current Situation and Challenges of Instructing Understanding for Developmental Disabilities in Elementary Schools

—What teachers try to convey to children about students with developmental disabilities—

The purpose of this research is to clarify what teachers should do in order to promote the understanding of their classmate in a class where children with developmental disabilities are attending in a normal class. To be specific, we asked what other children report, point out, or question their teacher about children with developmental disabilities, how the teacher responds to their thoughts and questions, and what is required by the teachers to promote the understanding for developmental disabilities.

The subject was teachers at 100 public elementary schools that were selected randomly. From March to April of 2011, questionnaire survey was mailed to each school and 187 surveys from 18 schools were returned. Among the respondents, all but 5 teachers had experience being charge of a class that had a student with characteristics of developmental disabilities. We asked in multiple choice question if they had experience being asked question about the student with developmental disabilities by other children as well as if they have seen a situation where students were warning or questioning the student with developmental disabilities. Among those, 52% of the teachers answered that they had experience with one or the other. To be specific, children were pointing out or asking question about the student with developmental disabilities why they have behavior that does not follow the rules and mannerism for other people, behavior that is against school rules and models, and why they panic.

When we asked in multiple choice when they feel the necessity to promote other children's understanding for children with developmental disabilities and its tendency, over half of the teachers considered that instruction is necessary when some problem has happened. Also, when we asked how they desire that other children who are the classmate interact with children with developmental disabilities, many teachers answered "I want them to him or her alone until the student with developmental disabilities calm down" (79%), and "I want them to let the teachers know when students with developmental disabilities break the class rule" (61%). Teachers tried to explain the reasons for the behavior of students with developmental disabilities when children asked questions. On the other hand, when children start acting violently or panicking, they had to take care of the children with developmental disabilities so they only told other children to leave him or her alone. Even in such situation, it is necessary to follow up with the other classmates. It is important for teachers to convey to the classmate how to interact with students with developmental disabilities in order to build good relationship with one other.

Furthermore, it can be said that it is necessary to explore the way of instruction that promote understanding for developmental disabilities in a way that the student who is in the class is not used as a topic.