

「教育臨床総合研究18 2019研究」

小学校における障害を持つ児童と障害を持たない児童との 関わりに関する実態把握

Understanding the Relationship between the Handicapped and the Non-handicapped in Elementary Schools

津 中 喜 幸* 深 見 俊 崇**
Yoshiyuki TSUNAKA Toshitaka FUKAMI

要 旨

通級による指導を受けている児童数が年々増加傾向にある中、障害の有無による児童の友人関係の構築に関する課題が指摘されてきた。本研究は、大学生対象の回想的アンケートから障害を持つ児童との関わりの実態を、特別支援学級担任と通常学級担任経験者に対するインタビュー調査から両者の関わりを促すための実践上の課題を把握することを目的とするものである。

アンケート調査とインタビュー調査の結果から、授業参加の限定性や両者の心理的距離感が明らかとなったことから、両者が共に学ぶインクルージョンの実践が不可欠であることが確認できた。

〔キーワード〕 特別支援教育、通級による指導、社会的相互作用、インクルージョン

I 問題と目的

通級による指導を受けている児童数は、図1の通り年々増加傾向にある（文部科学省 2016）。表1を見れば、わずか3年間で、指導を受けている児童数が約2万人、設置学校数が1000校以上も増加していることがわかる（文部科学省 2015、2018）。2017年度では、通級指導教室設置学校1校あたりに換算すると、1校あたり約22人の児童が通級による指導を受けていることになる。

これらの結果により、特別支援教育の環境づくりが進んできていると言える一方で、これまで障害の有無による児童の友人関係の構築に関する課題が指摘されてきた。例えば、Strain (1984) は、健常児と発達障害児の対人行動を比較し、健常児は障害児より健常児を友だちとして選択する傾向があることを明らかにしている。また、Lord & Magill (1994) によると、自閉症児が示した開始行動、すなわち相手への働きかけを相互作用へ発展していく頻度は健常児に比べて低く、しかも、自閉症児の働きかけに対しては何の応答も得られなかった場合が多かっ

*元初等教育開発専攻

**島根大学教育学部初等教育開発専攻



図1 通級による指導実施状況調査結果について（文部科学省 2016）

表1 小学校における通級による指導実施状況調査結果（文部科学省 2015、2018）

通級による指導を受けている児童数 (2014)	通級指導教室設置 学校数 (2014)	通級による指導を受けている児童数 (2017)	通級指導教室設置 学校数 (2017)
75,364	3,134	96,996	4,399

たと報告している。つまり、障害を持つ児童と障害を持たない児童の関係は必ずしも良好とは言えず、関係構築が困難であるということである。その背景の1つとして、障害を持つ児童の特性が考えられるが、彼ら自身がそれを克服して良好な関係を築くことは難しいだろう。したがって、障害を持つ児童の周りには障害を持たない児童や教師が行動や意識を変化させていくためにできることを考えていく必要がある。

そのために、まず小学校の通常学級において障害を持つ児童と他の児童との関係の実態を把握することが必要である。それによって、障害を持つ児童の障害が対人関係にどのような影響を及ぼしているのか知ることができる。そして、明らかとなった児童同士の関係の現状から、障害を持つ児童の周りには障害を持たない児童や教員が行動や意識を変化させていくためにできる手立てを考えることができるだろう。

本研究では、通常学級において障害を持つ児童と他の児童との関係の現状に対する児童と教員の認識を明らかにすることを目的として、アンケート調査とインタビュー調査を行った。

アンケート調査では、大学生に対して、障害を持つ児童に対しての障害を持たない児童の認識や彼らとの関わり方の認識に関する回想的アンケートを実施した。これについては、児童に対してアンケートを実施するのが望ましいが、アンケートによって児童同士の関係性が崩れてしまう危険性があるためである。

インタビュー調査では、教員の認識に目を向け、通常学級の担任経験のある大学教員と小学校での特別支援学級の担当教員に対して、障害を持つ児童と障害を持たない児童の関わりの実態やそれに対する考え等を聞き取った。

II 方法

1. アンケート調査

(1) 調査対象者

X大学教育学部2年生129名（男性65名、女性64名）

(2) 調査方法

2017年7月10日(月)にA3用紙2ページに及ぶアンケートを学生に配布した。回答については、小学校時代を低学年・中学年・高学年と分けて、振り返りながら回答してもらった。回答時間はおよそ20分であった。

(3) 調査内容

- ① 障害を持つ児童の有無(選択)
- ② 障害を持つ児童の性別(選択)
- ③ 障害の内容(記述)
- ④ 障害を持つ児童の授業・行事参加の有無と頻度(選択)
- ⑤ 障害を持つ児童と親しくなるための取り組み(記述)
- ⑥ 障害を持つ児童に対しての感情・印象・思い(記述)
- ⑦ 障害を持つ児童ともっと親しくなるための回答者の考え(記述)

上記の①②③④⑤⑥については低学年・中学年・高学年に分けて回答を得た。

2. インタビュー調査

(1) 調査対象者

調査対象者は、島根県内の公立小学校の自閉症・情緒学級の担任をしている教員Aと公立小学校での指導経験のある大学教員Bである。

教員Aは、教職経験37年の女性であり、今までに1つの中学校、6つの小学校に勤務している。通常学級の担任を最初の21年間、特別支援学級の担任をその後現在まで16年間経験している。

大学教員Bは、教職経験は20年の男性であり、今までに7つの小学校に勤務してきた。大学教員Bは、いずれの学校でも通常学級で担任をしてきており、特別支援学級での指導経験はない。

(2) 調査方法

教員Aに対するインタビューは、2017年12月15日(金)の放課後に勤務校で、大学教員Bに対するインタビューは、2017年12月18日(月)に研究室で実施した。インタビューの実施時間は、いずれも約1時間であった。

(3) インタビュー内容

- ① 障害を持つ児童が、交流学級に来た時に何を意識しているか
- ② 特別支援学級担任と通常学級担任がどのような方法でどれくらいの頻度でコミュニケーションをとっているか
- ③ 障害を持つ児童と障害を持たない児童の関わりの課題はあるか
- ④ その課題に対する解決策や考えはあるか

Ⅲ 結果及び考察

1. アンケート調査結果及び考察

まず、表2は、障害を持つ児童が自分のクラスにいたかどうかの結果である。自分のクラスに障害を持つ児童がいたと回答した大学生は、低学年の場合は129名のうち54名(41.9%)、中学年の場合は41名(31.8%)、高学年の場合は29名(22.5%)であった。このことから、低学年から中学年、高学年へと学年が上がっていくにつれて、障害を持つ児童が減少しているということが読み取れる。理由として、学年が上がっていくにつれて、生活面や学習面での困難さが顕著になり、特別支援学級に移籍したり、特別支援学校に転入したりすることがあったと推測される。

表2 クラスに障害を持つ児童がいたか(選択)

	有	無
低学年	54 (41.9%)	75 (58.1%)
中学年	41 (31.8%)	88 (68.2%)
高学年	29 (22.5%)	100 (77.5%)

表3は、障害を持つ児童がクラスに在籍していたと回答した大学生のうち、その児童の性別についての結果である。障害を持つ児童の性別が男性と回答した大学生は、低学年の場合は42名(70%)、中学年の場合は29名(61.7%)、高学年の場合は23名(71.8%)であり、女性と回答した大学生は、低学年の場合は18名(30%)、中学年の場合は18名(38.3%)、高学年の場合は9名(28.2%)であった。このように、低学年・中学年・高学年いずれにおいても障害を持つ児童の約7割が男子であった。本研究に関する対象と一部関連しているが、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小学生・中学生を男女別にみると、小中学生男子の9.3%程度、女子の3.6%程度と推定されている(内閣府 2014)。このデータからも男子の比率が高くなる傾向が見られ、ある程度の一致が認められる。

表3 クラスに在籍していた障害を持つ児童の性別

	男性	女性	両方
低学年	36 (66.7%)	12 (22.2%)	6 (11.1%)
中学年	23 (56.1%)	12 (29.3%)	6 (14.6%)
高学年	20 (69.0%)	6 (20.7%)	3 (10.3%)

表4は、自分のクラスに在籍していた障害を持つ児童がどんな障害であったのかを筆者が記述から帰納的に分類したものである。記述回答から、物事を理解しづらかったり覚えづらかったりする等、学習面に関する支障を抱えていた場合を「学習面の障害」、自閉症等のコミュニケーションやこだわり、不注意・多動等の支障を抱えていた場合を「行動面の障害」、肢体不自由や視覚障害・聴覚障害等のように身体に支障を抱えていた場合を「身体面の障害」と3つに分類した。なお、重複障害の児童の場合は、ダブルカウントしている。

表4 クラスに在籍していた障害を持つ児童の障害の内容

	学習面の障害	行動面の障害	身体面の障害
低学年	13	36	7
中学年	7	12	3
高学年	9	17	2

表3を見ると、低学年・中学年・高学年いずれにおいても行動面の障害を持つ児童が多く、学習面の障害や身体面の障害を持つ児童はそれに比べて少ない。知的障害や肢体不自由については、専門的に支援する特別支援学校はあるが、自閉症、情緒障害、注意欠陥多動性障害等についてはそれがない。そのため、それらの障害を持った児童が特別支援学級や通級指導教室等に在籍することが多くなり、行動面の障害を持つ児童が多くなっていったと考えられる。

表5、表6、表7は、障害を持つ児童がクラスに在籍した場合に、低学年・中学年・高学年それぞれにおける彼らの授業・行事参加の有無とその頻度のアンケート結果をまとめたものである。

行事参加については、低学年・中学年・高学年いずれも「有」の割合が高く、特に運動会と儀式的行事については9割程度参加していたという結果が示された。一方、教科については、それぞれの学年とも国語・算数・理科・社会・外国語活動の授業参加がおよそ半数となっている。また、参加の頻度も「ときどき」の比率が全般的に高く、「いつも」については3割から4割程度に留まっていた。一方で、体育・総合的な学習の時間・特別活動については、いずれの学年も8割以上が参加している。総合的な学習の時間や特別活動は、国語や算数等と違って、集団活動や人間関係づくり、コミュニケーション力、自己を生かす能力等を養うことを目的と

表5 低学年における障害を持つ児童の授業・行事参加の有無と頻度

授業・行事	無	有	いつも	ときどき	たまに
国語	23 (42.6%)	31 (57.4%)	11 (35.5%)	16 (51.6%)	4 (12.9%)
算数	27 (50.0%)	27 (50.0%)	12 (44.4%)	12 (44.4%)	3 (11.1%)
生活	15 (27.8%)	39 (72.2%)	17 (43.6%)	19 (48.7%)	3 (7.7%)
体育	9 (16.7%)	45 (83.3%)	25 (55.6%)	16 (35.6%)	4 (8.9%)
音楽	14 (25.9%)	40 (74.1%)	23 (57.5%)	14 (35.0%)	3 (7.5%)
図画工作	15 (27.8%)	39 (72.2%)	19 (48.7%)	18 (46.2%)	2 (5.1%)
道徳	18 (33.3%)	36 (66.7%)	23 (63.9%)	10 (27.8%)	3 (8.3%)
特別活動	6 (11.1%)	48 (88.9%)	24 (50.0%)	22 (45.8%)	2 (4.2%)
朝・帰りの会	12 (22.2%)	42 (77.8%)	22 (52.4%)	16 (38.1%)	4 (9.5%)
運動会	1 (1.9%)	53 (98.1%)			
学習発表会	10 (18.5%)	44 (81.5%)			
音楽会	11 (20.4%)	43 (79.6%)			
儀式的行事	1 (1.9%)	53 (98.1%)			

表6 中学年における障害を持つ児童の授業・行事参加の有無と頻度

	無	有	いつも	ときどき	たまに
国語	19 (46.3%)	22 (53.7%)	8 (36.4%)	9 (40.9%)	5 (22.7%)
算数	19 (46.3%)	22 (53.7%)	6 (27.3%)	12 (54.5%)	4 (18.2%)
理科	18 (43.9%)	23 (56.1%)	9 (39.1%)	10 (43.5%)	4 (17.4%)
社会	19 (46.3%)	22 (53.7%)	9 (40.9%)	7 (31.8%)	6 (27.3%)
体育	7 (17.1%)	34 (82.9%)	18 (52.9%)	12 (35.3%)	4 (11.8%)
音楽	11 (26.8%)	30 (73.2%)	17 (56.7%)	7 (23.3%)	6 (20.0%)
図画工作	13 (31.7%)	28 (68.3%)	15 (53.6%)	8 (28.6%)	4 (14.3%)
道徳	13 (31.7%)	28 (68.3%)	12 (42.9%)	12 (42.9%)	4 (14.3%)
総合	6 (14.6%)	35 (85.4%)	11 (28.2%)	19 (54.3%)	5 (14.3%)
特別活動	6 (14.6%)	35 (85.4%)	11 (28.2%)	19 (54.3%)	5 (14.3%)
朝・帰りの会	13 (31.7%)	28 (68.3%)	15 (53.6%)	10 (35.7%)	3 (10.7%)
運動会	2 (4.9%)	39 (95.1%)			
学習発表会	9 (22.0%)	32 (78.0%)			
音楽会	9 (22.0%)	32 (78.0%)			
儀式的行事	3 (7.3%)	38 (92.7%)			

表7 高学年における障害を持つ児童の授業・行事参加の有無と頻度

	無	有	いつも	ときどき	たまに
国語	15 (51.7%)	14 (48.3%)	6 (42.9%)	7 (50.0%)	1 (7.1%)
算数	16 (55.2%)	13 (44.8%)	4 (30.8%)	8 (61.5%)	1 (7.7%)
理科	15 (51.7%)	14 (48.3%)	7 (50.0%)	6 (42.9%)	1 (7.1%)
社会	15 (51.7%)	14 (48.3%)	6 (42.9%)	7 (50.0%)	1 (7.1%)
体育	5 (17.2%)	24 (82.2%)	12 (50.0%)	11 (45.8%)	1 (4.2%)
音楽	5 (17.2%)	24 (82.8%)	12 (50.0%)	11 (45.8%)	1 (4.2%)
図画工作	9 (31.0%)	20 (69.0%)	10 (50.0%)	9 (45.0%)	1 (5.0%)
道徳	7 (24.1%)	22 (75.9%)	11 (50.0%)	9 (40.9%)	2 (9.1%)
外国語活動	12 (41.4%)	17 (58.6%)	8 (47.1%)	7 (41.2%)	2 (11.8%)
総合	2 (6.9%)	27 (93.1%)	10 (37.0%)	15 (55.6%)	2 (7.4%)
特別活動	2 (6.9%)	27 (93.1%)	10 (37.0%)	15 (55.6%)	2 (7.4%)
朝・帰りの会	10 (34.5%)	19 (65.5%)	10 (52.6%)	7 (36.8%)	2 (10.5%)
運動会	1 (3.4%)	28 (96.6%)			
学習発表会	5 (17.2%)	24 (82.8%)			
音楽会	5 (17.2%)	24 (82.8%)			
儀式的行事	3 (10.3%)	26 (89.7%)			

しており、障害を持つ児童も養うべきことを含んでいるため、多くの障害を持つ児童が参加しているのだと考えられる。しかし、頻度については「いつも」と回答していた比率は3割から5割程度に留まっている。このことから教科等による障害を持つ児童の授業・行事の参加状況に差異が認められ、授業に参加していても頻度としてはいつも共に授業を受けているのは必ずしも多くないことが確認できた。

表8は、「障害を持つ児童と仲良くなる、親しくなるための特別な取り組みはあったか？」との問いに対する回答から筆者が記述を帰納的に分類し、まとめたものである（括弧内回答者数）。

表8の通り、「行事で一緒に活動する」というような回答が多かった。表5～表7の結果と同じように、授業に比べると障害を持つ児童が行事に参加することは多く、障害を持たない児童が行事を通じて障害を持つ児童との関係を築く場となっていたことが読み取れる。しかし、その他の関わりとしては、一緒に遊ぶ、通級教室や特別支援学級に迎えに行く、障害を持つ児童の活動に付き添うといったものが多く、協働的な取り組みや相互の関与が深まるような働きかけについては十分なされていないことが推測される。

表8 障害を持つ児童と親しくなるための取り組み（括弧内回答数）

低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・行事で一緒に活動する(11) ・一緒に遊ぶ(5) ・給食を一緒に食べる(3) ・児童が付き添う(3) ・教師が付き添う(2) ・教師が関わり方を説明する(2) ・通級教室等に迎えに行く(2) ・独自のルールを設定する(1) ・特別な取り組みはない(6)
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・行事で一緒に活動する(5) ・一緒に遊ぶ(4) ・児童を手伝う(2) ・給食を一緒に食べる(1) ・通級教室等に迎えに行く(1) ・特別な取り組みはない(2)
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・行事で一緒に活動する(2) ・通級教室等に迎えに行く(1) ・「はい」か「いいえ」で答えられる質問をする(1) ・一緒に遊ぶ(1) ・特別な取り組みはない(4)

表9は、回答者が障害を持つ児童に対して、どのような感情・印象・思いを持っていたかを記述してもらったものを筆者が機能的に分類し、まとめたものである（括弧内回答者数）。

低学年・中学年・高学年いずれの学年においても「周りの友達と変わらない」という記述が最も多かったが、回答者が教育学部で学んでいること、現在は大学生であることが関係してい

表9 障害を持つ児童に対する感情・印象・思い（括弧内回答数）

低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの友達と変わらない (17) ・感情豊か (8) ・大変そう (5) ・変わっている (4) ・頑張っている (2) ・優しい (2) ・手伝ってあげたい (2) ・関わりたくない (2)
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの友達と変わらない (6) ・関わりたくない (5) ・おとなしい (3) ・頑張っている (3) ・変わっている (3) ・配慮、気遣いしてほしい (3) ・授業に出ないのがうらやましい (3) ・何を考えているのだろう (2)
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの友達と変わらない (5) ・優しい (3) ・関わりたくない (3) ・変わっている (2) ・できないことばかりだな (2) ・何で怒っているの (1)

るかもしれない。しかし、低学年の感情・印象・思いの回答には「感情豊か」、「大変そう」といったポジティブな面が見られるが、中学年、高学年と学年が上がっていくにつれて、それらが減少していく。低学年では、障害を持つ児童と持たない児童の能力の差が大きくなり、それが顕著になることはなかったが、学年が上がるにつれて、障害を持つ児童と持たない児童の能力の差が大きくなるため、「できないことばかりだな」や「関わりたくない」等のように障害を持つ児童に対する感情・印象・思いがマイナスに変化していったと考えられる。また、「何を考えているのだろう」や「何で怒っているの」等のように障害を持つ児童の言動に対する理解ができないことも障害を持つ児童に対する感情・印象・思いがネガティブに変化していったことに関係していると考えられる。

表10は、障害を持つ児童ともっと親しくなるために何をすればよいかを自由に記述してもらったものを筆者が記述を帰納的に分類し、まとめたものである（括弧内回答者数）。

その結果、「もっと一緒に過ごす時間を増やす」ことで障害を持つ児童と親しくなることができると考えている回答者が多かった。すなわち、通級指導教室や特別支援学級のように学級と異なる場所で学習していることが障害を持つ児童と親しくなることを阻んでいると捉えている回答者が多いということである。次に多かったのは、教師から障害や関わり方について教えてもらう機会を作る等、障害についての学習を勧める記述である。障害を持つ児童の障害のことや関わり方を知ることができれば、障害を持つ児童と親しくなることができると考えている

表10 障害を持つ児童ともっと親しくなるための回答者の考え（括弧内回答数）

- ・もっと一緒に過ごす時間を増やす（普段でも行事の時でも）（11）
- ・他の児童に教師が障害や関わり方について指導説明をする（5）
- ・ありのままを受け入れ、互いに認め合う意識を持つ（4）
- ・障害について勉強する機会を作る（4）
- ・障害を持つ児童のことやその障害を知る機会を作る（3）
- ・障害で区別しない意識を持つ（1）
- ・様々なことで配慮する（1）
- ・仲良く、親しくする必要はない（1）

回答者も多かった。

これまでの結果から、障害を持つ児童は、行事では交流があるものの、授業では学年が進むにつれて通級指導教室や特別支援学級で学ぶようになっていた。障害を持つ児童にとっては特別な支援が必要であることは間違いないが、学級で共に過ごすことができないことで親しくなる機会を奪われている。また、同じ場にはいないからこそ、障害や関わり方について教師が指導する機会も少なくなることは間違いない。すなわち、現状のシステムが障害を持つ児童と障害をもたない児童の双方にとってネガティブな影響を与えていることが確認できた。

2. インタビュー調査の結果及び考察

（1）特別支援学級担任に対するインタビュー調査の結果及び考察

教員Aに対して、通常学級での児童の付き添いのときに意識していることについて質問したところ、特別支援学級の児童のことを理解してもらえるように通常学級の児童に接すること、通常学級の中の支援を必要とする児童を見つけてその児童と接することの2つを挙げていた。

そうですね、やっぱり、周りの子どもたちがうちのクラスの子どもたちをわかってあげられるような接し方、何でここに来てこんな悪いことするのかではなくて、この子にはこんな良いところがあるんだよとか、こういうことができるんだよってということが少しでもわかってもらえるように。Dさんはこんな子なんだね、こういうところがあるんだねってそういう感じ。だから、悪いんだよじゃなくて、こんなことができるんだよってそういう風に接してあげたいんですよ。（中略）できるだけうちのクラスの子が頑張っているところを理解してほしいということ。それともう一つは学級の子どもたちをちょっと助けてあげないといけないかなという子を見つけるように、その子たちと接するようにしています。

教員Aは、通常学級の児童に対して、特別支援学級の児童のことを理解してもらえるように、短所ではなく長所を伝えているよう心がけていた。通常学級の児童に対して特別支援学級の児童の長所を伝えることで、接しやすい関係にしたり、関わり合いのきっかけを与えたりしていたと考えられる。また、教員Aは、特別支援学級の児童に対して、通常学級の輪の中に無理に

入れさせようとするのではなく、入れなくてもそれを肯定するような声かけをしているようだった。これは、特別支援学級の児童が通常学級に行きたくないという気持ちにさせないために意識していることだと考えられる。

また、教員Aに対して、通常学級の担任といかにそしてどの程度の頻度でコミュニケーションを図っているのかについて尋ねると、通常学級の授業に行くたびに様子を聞くようにしていると語っていた。しかし、放課後や休憩の合間にコミュニケーションをとることは難しいようだった。

授業のたびに様子を聞くようにしています。ですが、なかなかお会いできないことがあるので。「社会に来ました。今日の様子。」みたいな。だけどそれを聞くようにはしているんだけど、たくさんはできません。会わないので。そして忘れるので。(中略) 頻度は人それぞれなので、Fさんなんかはずっとあがっている(ずっと通常学級にいる)ので、当たり前になっている。ですが、心配なことは必ず言うてもらっています。例えば、提出物がちょっと出てないだとか、こういうところ頑張っていたよとか、そういう風になっていますね。で、技能的なところでは支援学級のものがついていたりしてますので、そちらからの情報かな。放課後もよっぽどの時にはするけど、もうあった時にしていますね。ノートを作ったりとかファイルを作ったりとかは全くありませんね。そんなだったらね、すごく支援がいる子なのでついていきます。

教員Aと通常学級の担任とのコミュニケーションは口頭でなされており、ノートやファイルを使って情報を共有することはほとんどないようだった。休憩中や放課後もなかなか会うことができないため、授業で会ったタイミングでコミュニケーションを図っていた。しかし、特別支援学級の児童が手厚い支援を必要とする場合には頻繁に細かな情報の共有をすることによってあったが、特別な事情や状況がない限り、学級担任とのコミュニケーションが図りにくい状況にあると言える。

それらを踏まえつつ、通常学級の児童と特別支援学級の児童との関わりとの課題とその解決策や手立てについて教員Aに質問した。まず、通常学級の児童と特別支援学級の児童との関わり方の課題について聞くと、特別支援学級の児童が通常学級に行ったときに、通常学級の児童が特別支援学級の児童に対してお客さんのような印象を持つこと、特別支援学級の児童が自分自身をお客さんのように感じることを課題として挙げていた。そして、通常学級の児童がどのように接したらいいのか、どのような言葉かけをしたらいいのかわからず、関わりを避けていることも指摘していた。

お客さんみたいな感じになると子どもたちも自分たちの居心地が良くないじゃない。(中略) 周りの子も理解しようとするんだけど、なんか彼らの特性が分かりにくい、どんな声かけていいのかな、そして本当にへそ曲げたらすぐ寝たり話さなくなったり動かなくなったりするんですよ、今の6年生は。そうすると、どんな風に接していいのか分からない。で、結構理解学習的にその都度話をしたんですけど、だんだん子ども達も成長してきてね、

なんというか、だからHさんたちが対人関係うまく出来ないの、向こうも接しにくいんじゃないんでしょうかね。それとか、Eさんなんかは皆が声かけてくれて良くしてくれるんだけど、Eさんが全く入れない。どの担任もHさん入れて6年2組だよとか言うってくれるんだけど、入りにくい。でもFさんはすぐ入っていける。やっぱり子どもによるんですけどね。だから、なんか【特別支援学級】のお友達という感じがあるんかもしれませんね。通常学級が【特別支援学級】の子どもたちに対して。うーん。どうしたら一番いいんだろう。これは私の課題ですね。

通常学級の児童は、特別支援学級の児童に声をかけて理解しようとするが、特別支援学級の児童は障害があることで上手く関わるができない。それによって、通常学級の児童は特別支援学級の児童のことをお客さんのような認識をしてしまう。それが障害を持つ児童と障害を持たない児童の関わり方の課題として指摘していた。通常学級の児童は、特別支援学級の児童に声をかけて理解しようとするが、特別支援学級の児童がそれに対して上手く返答することができないわけではないため、通常学級の児童がどのように接したらいいのか、どのような言葉かけをしたらいいのかわからず、関わりを避けてしまう。

このような課題に対する解決策や手立てについて教員Aに尋ねると、特別支援学級の児童のことを理解してもらうようにすること、彼らの接し方を手本として通常学級の児童に見せることを挙げていた。

そうですね、まずはなるべく、うちのクラスの子のことを知ってほしいです。(中略)根気強くその子たちの良さを伝えることとその子らしさを伝えること、Hさんってこういう人なんだ、Hさんはみんなの中では話せないよね、でもそれでHさんなんだね。あえて話しかけると余計委縮してしまうので。だから一人一人にあった接し方とか、我々が手本を示す、間違ったときの対処の仕方も必ず、あー先生がこんな風に接するんだな、だから頭ごなしに私がその子たちを怒っていると、あ、この子にはこんな風に怒ればいいんだってなるじゃないですか。で、この子が困っているときに、例えば、Dさんがとってもこう何かこうこだわりがあるときにパニックを起こしますが、パニックを起こした時にそこで怒るんじゃなくて、そこでパニックを解決するためのことをやってあげると、こんな風にDさんに接すればいいんだなって、そんな風に接しています。やっぱり教員を見ますのでね。(中略)だから、見本お手本になるようにしてること。それと大きな行事の時にはやるのがわかるようにして、一緒に参加する時には次はこういうことをするよ、視覚的な支援とよく言われるんですけど、私は度々はしないんですけど、音楽会の時には次はこれだよこれだよってわかるようにしております。そういうのはやっぱり他の子も見ると思います。

教員Aは、特別支援学級の児童ではなく、通常学級の児童に対して課題に対する解決策や手立てを実践するべきだと考えていた。先に述べた通り、障害を持つ児童に対して課題解決の努力をさせることは、障害によって難しいことだと考えられる。教員Aは、解決策や手立てとし

て、まず通常学級の児童に特別支援学級の児童のことを理解してもらうために、特別支援学級の児童の良さや長所を伝える。そして、教員が特別支援学級の児童との接し方の手本を見せていくという流れをイメージしていた。

(2) 通常学級担任経験者に対するインタビュー調査結果及び考察

大学教員Bに対して、特別支援学級や通級指導教室の児童が通常学級に来たとき、意識していることはあったか尋ねると、障害を持つ児童と意思の疎通が取れるようにすること、障害を持つ児童が通常学級に来やすい雰囲気づくりをすることを意識していたと語っていた。

来た時ってというのはやっぱり、例えば難聴のことかは難聴学級の先生が一応つくんだけど、見て言っていることがこっちが手話で伝えてくれるんだけど、やっぱりそれだとかこの関係が築けないので自分も一応指文字を覚えて全部。それからちょっとした手話までいかないけどこっち見るとかそういうのはちょっと覚えて、ちょっと意思の疎通が図れるようには自分も勉強しました。全ての子どもに気をつけてたのは（中略）この交流学級に休み時間とかもできれば来やすいようにしたいと、遊びに来たとか、あの学級に行くの嫌だとかには絶対させたくなかったの、絶対にそう何らかのその気やすい雰囲気づくり、僕とこうコミュニケーションをとるとか、子どもあえて関わらせるように机の位置を気をつけるとか、あのグループ活動するんだったらグループのメンバーをちょっと仲のよさそうな子を入れるとか、学級の中に交流しに行きたいなって思わせるような雰囲気づくりはすごく気を使ってたな一と思う。

大学教員Bは、特別支援学級の児童と直接コミュニケーションをとるために、手話を覚える等の努力をし、特別支援学級の児童が通常学級に来やすい雰囲気にすることを意識していた。特別支援学級の児童のためにできることを積極的に取り組もうとしていたことが伺える。

大学教員Bに対して、特別支援学級の担任といかにそしてどの程度の頻度でコミュニケーションをとっているかを確認したところ、可能な限り空いている時間に口頭で情報を共有していたようである。

コミュニケーションの方法としてはもう話す、とにかく話す、朝まず今日の予定を確認するっていうこと、それから休憩時間も一応全部ではないけど一応大休憩とか昼休みに様子をお互いに伝えあって確認するっていうことはやりました。だから僕も特別支援学級にはしょっちゅう通って支援学級の先生が来られた時も話をして、頻度としてはもうめっちゃめっちゃ話して。

このインタビューからもわかるように、大学教員Bは、特別支援学級の教員と積極的にコミュニケーションを図っていた。授業の付き添いに来た時だけではなく、休憩時間や放課後等できる限り時間を確保してことが伺え、大学教員Bが特別支援学級の児童の情報共有を大切にしていたことがわかる。先に述べた教員Aが通常学級の担任と限られた時間でしかコミュニケーション

ンを図れていなかったことと合わせて考えると、学級担任の意識が極めて大きいと言えるだろう。

大学教員Bに対して、通常学級の児童と特別支援学級の児童との関わりについて尋ねると、教員Aと同様に通常学級の児童と特別支援学級の児童との間に心理的な壁があることを指摘していた。

課題はやっぱり心理的な壁があるかなっていうところはすごく感じているので、なんかやっぱり通常学級の子が特別支援学級の子に対して、特にその障害が重くてコミュニケーションがとりにくい子に対しては、なんかこう異質なものを見てしまうとか異質さを感じてしまって上手く関われないところがやっぱり課題かなと。で、そのハードルをどこまで下げてあげるかっていうのはやっぱり課題だなと思いました。

大学教員Bが心理的な壁という表現をしていることから、通常学級の児童と特別支援学級の児童との関係構築は容易でないことが伺えた。しかもそれは、児童の障害によるものであり、障害を持たない児童が障害を持つ児童に対して感じる異質さをクリアすることは極めて難しかったようである。

大学教員Bに対して、その課題に対する解決策や手立てについて尋ねたところ、担任教員や特別支援学級の担任教員がその子の障害について通常学級の児童に細かく伝えること、多く関わりを持たせて、上手く関わることでできた児童に対して認めてあげていくことを挙げていた。

1つはやっぱり学級学年の最初にその子の障害についてきちっと通常学級の子に毎年同じ話でもいいから伝える。こういうことが苦手なんだよとか、うまく皆には頼めないかもしれないけど困ってたらこうしてほしいんだよとかということをお願いして先生が必ずオリエンテーションして学年の最初に話をしといてあげる。(中略) 障害がいろいろあるんだよっていう勉強をして何とかちゃんAちゃんは実はこういう理解が遅いところがあるのでわかんなかったらみんなからどうしたらいいとか声をかけてあげてねとかいうようなそういう支援をしてあげてね、ていうことをあの学年の最初とかに伝える。特に難聴の子とかはあの避難する時とかあの聞こえないので、だから止まったら引っ張ってつれていってあげるんだよとか、避難訓練の時は必ずそれを確認してだれが連れてきてあげたとか、すると、あ、僕が連れてきましたとか言うとか偉いねとか褒めてあげる、そういう風にみんなが助け合っていくんだよということ。あのオリエンテーションでも話すし、事あるごとに子どもにうまく出来たことはちゃんと認めてあげるし、ここではこういう風にしないといけなかったでしょ指導する時もあつたりそういうことは常にやりました。些細なことを認めてあげるとこっちがよくやったねと認めてあげるとそれが良いモデルになって周りに伝わるのであーそうすれば良かったんだっていうのを認めていくっていうのが1つの解決策かな。で、そのさっきもあのやっぱり心理的なバリアがどうしてもコミュニケーションが取れないとかあるんだけど、一歩付き合ってみるとあーこの子こんないいところ持ってたんだとか、あーこれが分からなかっただけなんだっていうのがあるので、その解決策では

ないかもしれないけども、そのハードル、バリアのハードルを少しでも下げるためにはやっぱり関わらせる、意図的な関わりを持たせる。グループ活動とかもいつも同じ子と関わらんじゃなくて、仲の良い子はちょっと固定的におきながらもいろんな子をそこに入れてグループを組んで、ちょっとずつ理解を深めさせる。それを意図的に組むっていうのは担任の仕事かなと、思ってますね。

上記の通り、大学教員Bは、学年始まりのオリエンテーション等で障害を持つ児童の障害についての説明をすることで、障害を持つ児童の理解を促していた。その際、障害を明確に伝えるのではなく、苦手なことや手伝ってほしいことを伝えるようにしているということであった。低学年になればなるほど理解しづらいところもあるため、学年に合わせて、わかりやすいように説明することを意識していたと言えるだろう。課題として挙げた、心理的な壁をなくすためには、特別支援学級の児童と関わりが分からない通常学級の児童のために特別支援学級の児童との関わりを多くして経験的に分かるようにすることを大学教員Bは目指していた。また、児童のグループ編成には特に気を遣い、特別支援学級の児童と同じグループのメンバーを意図的に決めているようだった。

IV おわりに

まず、今回のアンケート調査結果について振り返る。障害を持つ児童は、ほとんどの行事に参加していたが、授業への参加については国語・算数・理科・社会についてはおよそ半数程度となっており、その他の教科・行事でも参加頻度についても「ときどき」が多く見られた。このことから、学校で最も長い時間を過ごす授業で障害を持つ児童と持たない児童との関わりが持てない現状にあることが確認できた。また、障害を持つ児童と仲良くなる、親しくなるための特別な取り組みとしても回答者が挙げたのは行事での関わりが中心であり、その他の関わりとしては、一緒に遊ぶ、通級教室や特別支援学級に迎えに行く、障害を持つ児童の活動に付き添うといった程度の関わりに留まり、双方が協働的に関与できる機会や場が十分設定されていない。この点は回答者も自覚しており、障害を持つ児童ともっと親しくなるための回答者の考えは、もっと一緒に過ごす時間を増やす、他の児童に教師が障害や関わり方について指導を受けたり説明をしたりするといったものが多かった。やはり、授業を一緒に受けていないことが多いため、相互に理解し合う時間が少ないことが原因として考えられる。

続いて、インタビュー調査からは、特別支援学級担任の教員Aが、通常学級にいる支援が必要な子どもの支援をすることや障害を持つ児童のことを通常学級の児童に理解してもらえるように働きかけていることが確認できた。後者については、通常学級担任であった大学教員Bも、障害を持つ児童と意思疎通が取れるようにすること、通常学級に障害を持つ児童が行きやすい雰囲気を作ることを意識していた。

通常学級担任と特別支援学級担任の教員同士のコミュニケーションについては、口頭でのコミュニケーションが中心となっていることに加えて、通常学級担任の意識によるところが大きいことが明らかとなった。大学教員Bは特別支援学級の担任と頻繁にコミュニケーションを図っていた経験をインタビューで語っていた一方で、教員Aは通常学級担任と十分に話す時間が取

れていないことを語っていた。

障害を持つ児童と持たない児童の関わりの課題は、通常学級担任と特別支援学級担任とも共通しており、両者の心理的な距離感に関するものだった。大学教員Bは、両者に心理的な壁ができてしまうことを指摘し、その課題の解決のために、障害を持つ児童の障害について障害を持たない児童に説明することや両者の関わりを多く持たせ、関わるのができた児童を全体で褒めることに取り組んでいた。教員Aも、通常学級の児童と特別支援学級の児童がお互いにお客さんのような感じになること、障害を持たない児童が障害を持つ児童の言動や関わり方を理解できず、関わりを避けていることを指摘していた。その課題に対する解決策として、特別支援学級の児童のことを理解してもらうようにすること、教員が障害を持つ児童との接し方を手本として通常学級の児童に見せることを挙げていた。

アンケート調査結果とインタビュー調査結果から今後必要となることを3点取り上げる。

まず1つ目は、障害を持つ児童と障害を持たない児童が関わるができる時間について考えることである。アンケート調査から障害を持つ児童と障害を持たない児童との距離感を生み出しているものは授業時間に起因すると考えられる。当然ながら、両者が共に過ごす時間が増えれば理解できる部分が増えていくだろう。金・細川(2005)は、健常児と発達障害児との社会的相互作用の発達に影響を及ぼす要因として、①機会の制限、②社会的スキルの問題、③親密さと経験の問題、④健常児の変化への期待の4つを挙げている。このうち①では「発達障害児は健常児と関わる機会はもとより、学校のプログラムの中で対人関係の発達に関わる重要なスキルや行動を学習する機会が限られている」(p.243)、③では「同じ学校にいても、別のプログラムで教育を受ける場合、発達障害児にとって健常児と交わる機会は非常に制限される。時々交わる機会があっても、よく知っている友だちが少ない上に、交友場面一般への経験不足もあって、障害児は健常児との相互作用に戸惑いがちである」(p.245)と指摘している。それゆえ、「他児と関わることの機会についての基本的な原則は、インクルージョンの文脈においてのみ十分に充足される。加えて、発達障害児と健常児がお互いに関係を作っていくことを学ぶことを援助するという重大な責任を教師が負っているということは、いくら強調してもしすぎることはない」(p.244)と主張している。障害児を持つ児童と障害を持たない児童が共に学級で学ぶことを前提としたインクルージョンの実践が不可欠となる。

2つ目は、教員の言動について考えることである。教員の言動は児童の言動に大きく影響を及ぼすため、その教員の言動によって、障害を持つ児童に対する障害を持たない児童の思いや印象は変わりやすいだろう。金・細川(2005)は、「これまで、自閉症児を含む発達障害児は、他児との有意義な対人関係ができないといわれてきた。この考えによって、有意義な対人関係を築いていく可能性がかなり制限されてしまったり、否定的な影響がもたらされたりしたことも事実である」(p.247-248)と言及している。この逆を考えると、「有意義な対人関係を構築できる」との認識に立って働きかけることによって肯定的な影響をもたらすことは可能だと言えるだろう。例えば、大学教員Bは積極的な働きかけを通じて問題解決を図っていたことから実現可能だと言える。それゆえ、教員が現場の様々な状況を考えながら適切な対応や言動をしていくことで、障害を持つ児童と障害を持たない児童の関わりは深まっていくと考えられる。

3つ目は、障害を持つ児童の障害や様々な障害について児童が理解することができる機会を

作ったり、障害を持つ児童と障害を持たない児童の双方が適切なコミュニケーションを図るためのスキルを身につけたりすることである。障害を持たない児童に対して障害を持つ児童の障害について理解させることは、児童の発達段階や保護者の意向等も考慮しながら行うことが重要だろう。その上で、障害を持つ児童の障害やその他の様々な障害について児童が理解することができる機会を保障することは必要な配慮を実現するために不可欠である。

その上で、先に紹介した金・細川（2005）の社会的相互作用の発達に影響を及ぼす要因のうち、②社会的スキルの問題、④健常児の変化への期待を踏まえる必要がある。②に関しては、「発達障害児と健常児とでは行動に相違があるという観察から、研究者たちは社会的スキルを教えることに焦点を当てるようになった」ことに言及し、「自閉症児を含む発達障害児の社会的スキルを向上させるために仲間による介入を行なうことが有効であることが示されている」と述べている（p.245）。障害を持つ児童が適切なコミュニケーションを図るための学習機会を保障することで、障害を持たない児童との関係構築の可能性が高まると考えられる。それと同時に、④の観点から障害を持たない児童も必要な社会的スキルを学習しなければならない。それを実現するためにも先に述べた通り、障害を持つ児童と障害を持たない児童が共に同じ場で過ごすインクルージョンの実践が不可欠なのである。

謝辞

本研究を行う上でアンケート調査にご協力いただいた大学生とインタビュー調査にご協力いただいた教員Aと大学教員Bに対して心から感謝申し上げます。

引用文献

- ・金彦志・細川徹（2005）発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向—学童期の仲間関係を中心に—。東北大学大学院教育学研究科研究年報，53(2)：239-251
- ・Lord, C., & Magill, J. (1994) 自閉症における友達関係研究の方法論的・理論的問題（野村東助訳）. Dawson, G.(Ed.)：(野村東助・清水康夫監訳)：自閉症—その本態、診断および治療。日本文化科学社，295-312
- ・文部科学省（2015）「平成26年度通級による指導実施状況調査結果」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356210.htm) 【2019.3.28最終確認】
- ・文部科学省（2018）「平成29年度通級による指導実施状況調査結果」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/icsFiles/afiedfile/2018/05/14/1402845_03.pdf) 【2019.3.28最終確認】
- ・内閣府（2014）平成27年版 子ども・若者白書。
(<https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/index.html>) 【2019.3.28最終確認】
- ・Strain.P.S (1984) Social behavior patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschools. *Analysis Intervention in Developmental Disabilities*,4：15-28.