

通常学級における発達障害児とその周囲の子へのかかわりの検討 — 小学校教師への面接調査から —

Involvement of a Class Teacher in Children with Developmental Disorder and Other Children in a Regular Classroom

— Interview Survey of Elementary School Teachers —

東海林 渉*

要旨

発達障害児を通常学級で教育してゆく際の困難さと対処法について、熟達した教師へのインタビューをもとに検討した。小学校教員4名を対象とした面接調査の結果、熟達した教師は、1). 要支援児の個性の尊重, 2). 要支援児への個別指導と集団活動の両立, 3). 学級全体で要支援児を支えるための周囲の児童への働きかけをしており、「個性を尊重しながら学級全体にかかわる」という教育実践を行っていることが明らかとなった。

キーワード：発達障害 (Developmental Disorder) / 小学校 (Elementary School) / インクルージョン教育 (Inclusive Education)

I. 問題

1. はじめに

2007年4月の学校教育法の改正により、特殊教育から特別支援教育へと転換がおこなわれ、それぞれの障害種¹ごとに学校・学級で専門的な教育を行う特別教育から、原則的にはすべての学校で一人ひとりの子どものニーズに応じた教育を行う体制に変更となった(文部科学省, 2005)。

特別支援教育の体制では、通常学級でも発達障害児などへ適切に教育することが期待されている(浜谷, 2012)。これは、今まで特殊教育という名の下に行われてきた特別な配慮を要する支援を通常学級にも求めるというものである。つまり、それまでの通常学級における学級運営に加えて、さらに特別な教育ニーズをもつ児童への支援が義務づけられたことになり、教師の負担増加につながっている(宮木, 2011; 奥本, 2012)。また、発達障害児は通常学級において「問題行動」を起こしやすいとされたり、不登校やいじめなどの問

題に巻き込まれやすいなど(竹村, 2011)、独自の課題も多く存在し、その対応に苦慮する教師の姿は想像に難くない。

2. 発達障害児の問題行動の背景にある 環境側の課題

発達障害児は独特のこだわりや行動特徴のため、通常学級においては授業や課題に取り組まない、他児との関係がうまくいかない、集団行動の妨げになる行動を頻繁にするなどの問題が生じやすい(竹村, 2011)。

竹村(2008 / 2011)は「問題行動」をめぐる児童と環境の相互作用に視点を置き、発達障害児の学校適応を促進するための課題について考察している。それによると、行動理論に基づく支援では、児童の行動は環境からの影響をまったく受けずに存在することはありえず、環境との相互作用が「問題行動」の維持条件となっているため、「問題行動」の低減には、児童と環境双方への介入が必要と考えられている。

発達障害をもつ児童と環境の相互作用としては、児童と教師の相互作用、児童と他児との相互作用などいくつか考えられる。環境の見方を一対一の個人間から学級全体に広げれば、相互作用の数は

* SHOJI, Wataru
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
教育心理学、発達心理学

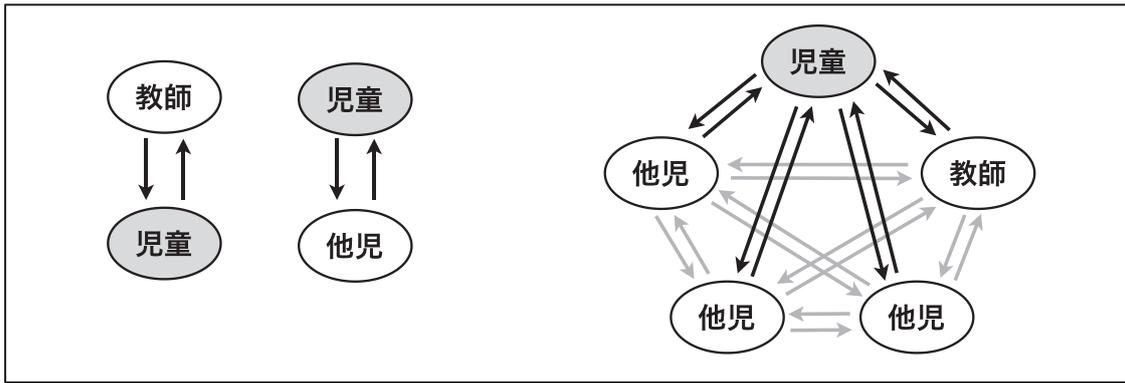


図1 個別の関係および学級全体の関係の視座に基づく相互作用の概念図

学級の児童数や学級にかかわる人の数に応じて増加し、より多様かつ複雑になってゆく(図1)。現場の教師はこうした無数の相互作用が生じている中で学級運営を行っているのであり、そのうちのいくつかの相互作用に働きかけて学級の中で生じる問題を処理しているともいえる。その意味で、通常学級における教師の行動が児童に及ぼす直接的・間接的影響は大きく、教師のどのような働きかけが児童にどう影響するのか、また児童の行動に対して教師がどう反応すると児童や学級の状態がよい方向に変化するかを分析していくことが必要となる。

3. 発達障害児と他児童との関わりの重要性

浜谷(2012)は特別支援教育の近年の研究動向の分析の中で、支援対象児への個別対応と集団・学級の経営についての実証的研究を紹介している。その中で、「階層的予防モデル」に基づく介入方法を取り上げている。階層的予防モデルは、第一次介入として学級の全児童を支援し、次に第二次(専門的なグループ支援)、第三次(専門的な個別支援)と続く支援形態である。浜谷(2012)に紹介されている関戸・田中(2010)や大久保・高橋・野呂(2011)によると、クラスワイドな支援と個別支援を組み合わせ導入した結果、クラスワイドな支援を基盤として対象児の問題行動が改善し、家庭や学校での生活にも望ましい変容がみられたり、学級全体を対象にした支援は個別支援よりも効果がより高く安定していて、対象児だけでなく他の児童の行動も改善されたりするなど、学級全体が落ち着くような支援を用いることの有用性が示されている。これは、安心で安全な学級という土台の構築が支援の対象児にとっても他児にとっ

ても非常に重要な教育的働きかけとなり、その土台のうえに子どもたちはそれぞれに成長してゆくことができることを示すものであろう。

さらに、大久保ら(2010)は、教師から個別的に提示される強化よりも、集団生活の文脈内で児童がお互いに注目し合い賞賛し合うことを促進する「仲間と一緒に提示される強化」の方が効果的であると指摘しており、クラスの仲間どうしの肯定的な相互作用を促すことが支援の中核となりうることを示唆している。ここから、通常学級での発達障害児の支援における教師の仕事は、本人に対する個別指導の徹底が最終的な目標とされるのではなく、学級全体の相互作用が有機的に結びつき、支援を必要とする児童にたくさんの肯定的な相互作用が生まれることを目指して行われるべきであると考えられる。

4. 発達障害児が在籍する通常学級での教師の役割

それでは、実際に発達障害児が在籍する学級で求められる教師の役割とはいったいどのようなものであろうか。川合・深山(2012)は、発達障害のある児童に対する適切な支援の在り方について先行研究を概観し、吉田・河村・吉川・柘植(2003)、安藤・平山(2007)、長澤・増澤・松岡・細井・沼田(2006)などの研究から、①児童に役割を与えること、②褒めること、③児童の気持ちや考えを汲み取り、理解すること、④視覚的な手がかりを活用すること、⑤学習環境の中にある児童の注意を妨げる元を取り除くこと、などを重要な点として整理している。これらは個々の教育ニーズに合わせたかかわりを行うために大切な工夫・配慮といえる。

個別の対応ではこれらを駆使して関わることになるが、かかわりの具体的な目標は、年齢が上がっていくにつれて、以下のように変わってゆく(橋本, 2013)。まずは、教室の飛び出しや暴力、自傷などの問題対応に奔走する「Ⅰ. 対応が中心の段階」である。続いて、児童の問題行動の理解をして支援の手がかりを探り、教師による実際の支援を通して、児童に難しい行動が出てても大きく崩れないで落ち着ける成功体験を積んでもらう「Ⅱ. 支援が中心の段階」がある。そして、少し調子を崩しそうなので自分ではこうしておこうとか、本当はそう思わないが、周りの様子を見て一応合わせておくなど、自分で支援を考え初期対応する方法を冷静に見つけ出すことができる段階、すなわち、Ⅱの支援を自分自身でできるようになる「Ⅲ. 自覚が中心の段階」である。教師の役割は、子どもがこのステップを踏みながら、他律から自律へと成長していけるように支援することと言えるかもしれない。

5. 他児童への対応を含んだ発達障害児へのかかわり方に関する研究の課題

以上のように、発達障害児への直接の支援における教師の役割については、特殊教育からの流れで多くの指摘がある。しかし、川合・深山(2012)は、「吉田ら(2003)や安藤・平山(2007)は、障害のある児童への配慮や支援の在り方については言及しているものの、通常学級にいる障害のない児童に対する配慮や支援を適切に行うための方策については言及していない」と、障害のない児童へのかかわり方が十分に注目されていないことを指摘している。発達障害児が呈する問題は、その児童に起因するというよりもむしろ周囲との関係において生じるため、この点に着目することは重要であると考えられる。

大学生を対象とした回想法を用いた調査では、発達障害児が示す困難に対する不可解さが周囲の児童の困惑や抵抗感を招き、発達障害児と接触することを避けたり関わりにおいて身構えたり、あるいは一定の距離をおくなど、不適切な仲間関係に影響している可能性が示唆されている(渡邊, 2010)。そのため、通常学級で発達障害児の教育ニーズに応えていくことを考えると、個別の対応のみでは十分とはいえない。しかし通常学級では、

学習面においても生活面においても全体を対象とした教育や指導が基本となり、個別の指導・支援に時間を割くことができないなど、少人数をみる特別支援教室とは違った独特の困難さがある。したがって、これまでの特殊教育で行われてきたような障害特性を考慮した個別支援に加えて、学級経営の視点や包括的な学級を目指すインクルーシブ教育の視点が不可欠となる。今までにも増して、図1に示したような学級全体の有機的な相互作用を促すための教師の働きかけが重要視されていくだろう。

一般的に発達障害児はその認知的・行動的特徴のために、集団の中で生きづらさを経験することが多く、成功体験を得ることが少ないとされ、そのために自尊心の低さや二次障害を招き、引きこもりや不登校、あるいは非行や暴力に走るなどの問題行動につながりやすいとされる(早坂, 2012; 飯島, 2005)。自尊心の低さや二次障害は、発達障害児本人の特性が周囲にどのように受け止められるか、また周囲がどのように児童に応答するかによって左右されるところが大きい。そのため、発達障害をもつ児童の支援はもちろん、障害のない他児への配慮や支援の在り方についても教師は考慮していく必要があり、そうした全体的・包括的なかかわりの中で障害のある児童とない児童の相互作用を促していくことが求められる(川合・深山, 2012)。無理のない範囲で、障害をかかえた児童と他児との交流をはかることは、児童の自尊心の育成や二次障害の予防のほか、他児の障害理解教育や思いやりの心の育成につながることが予想され、両者の成長においてとても大きな意義があると考えられる。

6. 本研究の目的：通常学級における発達障害児とその周囲の子へのかかわりの検討

若松・谷中(2013)は、特別支援教育における多様化したニーズに応えていくには、従来の学校教育の知識・経験に加えて、(1)特別支援教育に関する知識、(2)子どもの自尊感情を高めるための知識・技能、(3)自治的な学級集団づくりのための知識、(4)保護者対応力などの力が要求されると述べている。改めて強調するまでもないが、通常学級での特別支援教育をすすめていくには、特別な支援を必要とする児童に対する個別対応の

力と、自治的な学級を醸成するための集団組織の運営能力の両輪が必要であることがわかる。しかし先に述べたように、これまでの研究の多くが、特殊教育の流れをくむ発達障害をもつ児童個人への支援方法についてであるため、通常学級で発達障害児を支援していく際に具体的にどのような配慮や支援を学級集団に対してとることができ、実際に教師がどのような工夫をしているかについての言及は少ない。そこで本研究では、発達障害をもつ児童に対する配慮や支援だけでなく、その周囲の他児への教師のかかわりから、通常学級で発達障害児を教育していく際の実践的な工夫を検討していくこととする。

7. 教育実践をもとにした実践焦点型の 研究手法の採用

通常学級における特別支援の成果と課題について報告している浜谷(2012)は、教育心理学における研究上の課題の一つとして、現在主流である仮説検証型の研究手法に極端に偏ることに警鐘を鳴らしている。すなわち、現在は理論を現場に適用して効果を検証するスタイルの研究が主流であるが、そうした研究だけで特別支援教育の実践の質を高くすることができるだろうかという疑問である。浜谷(2012)は、「特別支援教育が制度化される以前から、そして、現在でも、発達障害児などの困難をかかえた子どもがいる学級において、発達障害や特別支援教育に関する知識や指導法をとくに導入することなく、質の高い実践が行われていた学校や学級が多くあったし、今もある。」と指摘し、「教育実践の現場から学ぶというスタイルの研究がもっと生まれてほしい」という期待を述べている。浜谷の期待の背景には、以下のような危機感が隠れている。それは、特別支援教育が通常学級に浸透するとともに、現場での発達障害児の指導に関して教師が子どもを医療や心理学用語で語るようになり、医療的、心理的な技法が直接的に児童に適用されることで、結果的に、医療や心理学ではない「教育実践」が持っている固有の豊かさが薄れ、教育実践自体がやせ細ってしまうという危機感である。

そもそも「発達障害」という言葉自体、心理学的特性を判断軸に医学的な診断に用いられるものであり、教育現場から生じたものではない。した

がって、教育の専門家の中には発達障害と呼ばれている子どもたちを医療や心理学とは別の視点で把握し、かかわっている教育者がいても不自然ではない。むしろ、教育心理学的研究の役割は、そうした現場の教育者の認識や工夫をもっと教育実践に活かせるように抽出し、概念化することであろう。一つの例として、若松・谷中(2013)では、小学校教諭である第二筆者の谷中が支援対象の児童と保護者との信頼関係の構築をベースに学級の「居場所づくり」につとめ、周囲の仲間が、児童が苦手とする漢字を教えたり励ましたりする様子を報告しながら、「心の居場所が学級にあり、学級にありのままを包んでくれる風土があれば、(児童は)持っている力を自分のため、学級のみみんなのために発揮しようとしてくれる」(括弧内は筆者加筆)という実践的視点を提供している。浜谷(2012)は、今後の教育心理学が取り組むべき課題として、『あの学校の、あの教師の質の高い実践だから、そこから学びたい』と考え、それをフィールドとして選択して調査するというスタイルの研究が実現できないだろうか」と模索している。これは、対応のマニュアル化によって教育実践がやせ細りつつある通常学級での発達障害児支援では、早急に着手すべき課題と思われる。

そこで本研究では浜谷(2012)が指摘する「質の高い実践」を行っている教師に調査協力を依頼し、聞き取り調査を通して、通常学級で発達障害児を支援していく際の実践的な配慮や工夫を検討する。なお、本研究では「質の高い実践」について、図1に示すような個人と学級全体の関係の視座に立って相互作用を促している実践と考えて研究をすすめる。また、先に述べた川合・深山(2012)の指摘を鑑み、発達障害をもつ児童に対する配慮や支援だけでなく、その周囲の児童への教師のかかわりから、通常学級で発達障害児を教育していく際の実践的な工夫を検討していくこととする。

II. 目的

「質の高い実践」を行っている小学校教師を対象に、発達障害をもつ児童を小学校の通常学級でみていく際の「教育実践技術」を抽出し、概念化すること。なお、教育実践技術は、発達障害をもつ児童およびその周囲の児童へのかかわり、学級

全体への働きかけ、保護者や学内組織への働きかけを含むものとする。

Ⅲ. 方法

1. 調査対象の特定

本研究では「質の高い実践」を行っている小学校教師を選択して調査対象とする必要があった。そこで、調査対象を決定するにあたり、X県で発達障がい児・者およびその家族等に対する支援を行っている発達障害者支援センターの職員で、小学校の巡回相談・コンサルテーション担当者²に、「通常学級で発達障がいをもつ児童や特別な配慮を要する児童（いわゆる「気になる子」）を取り込んで学級経営をしていくという方針で、その児童の支援と周囲の児童に対するかかわりにおいて優れた教育技術を有する教員」を紹介いただいた（A教諭およびB教諭）。

A教諭に面接の依頼をしたところ、同小学校で通級指導教室を担当しているベテランのD教諭を紹介いただいた。また、B教諭に面接の依頼を行った際、B教諭より、「同僚の目から見て教育技術に長けている」と判断できるC教諭を紹介していただき、調査協力を依頼した。

2. 調査対象

X県Y市およびZ市の小学校教諭3名（A～C教諭）と通級指導教室の教諭1名（D教諭）に協力を依頼した。A教諭は教員歴17年、これまで1～6年生の担任を勤めており、初年時より通常学級で発達障がい児を意識するかかわりをしてきた。B教諭およびC教諭は同じ小学校に勤務しており、B教諭は教員歴14年、C教諭は16年であった。B教諭はこれまで1～6年生の担任を勤めており、通常学級で発達障がい児を意識したかかわりをするようになって5年であった。C教諭はこれまで3～6年生の担任を勤めており、通常学級で発達障がい児を意識したかかわりをするようになって10年であった。また、A教諭と同じ小学校に勤務している通級指導教室のD教諭は、特別支援の教員歴34年であった。

3. 調査方法

半構造化面接法によるインタビュー調査。面接時間は、A教諭が約1時間40分で、後半の30分はD教諭も同席した。B教諭およびC教諭は同席

面接で、面接時間は約1時間15分であった。面接の内容はICレコーダーに記録し、逐語録として書き起こした。なお、面接調査はすべて夏休み期間中の2013年8月に実施した。

4. 調査内容

以下の(1)～(5)の内容に基づくインタビュー・ガイドを作成し、聞き取り調査を行った。(1)過去に担任として受け持った、あるいは現在受け持っている発達障がいをもつ児童（または、特別な配慮を要する児童）の様子や特徴。(2)その児童を通常学級で受け持つ際に困難を感じた点、指導において難しかった点、対応に戸惑ったエピソードなど。(3)その困難を乗り越えるためにとった工夫（本人に対して、周囲の児童に対して、学級全体に対して、保護者に対して、学内組織に対して）。(4)1年間の時間の流れの中でその児童を含む学級の担任として気をつけた点。(5)その他、発達障がいの児童（または、特別な配慮を要する児童）のいる学級の担任として気をつけていること。

5. 分析方法

4名の逐語録を分析の対象とした。KJ法（川喜田, 1970）およびM-GTA（木下, 2003）の概念化の技法を参考に、通常学級において発達障がい児の対応で困難を感じた点と、その困難に対する対処法や工夫した点に着目して各教員の発言内容を分類した。

Ⅳ. 結果

過去に受け持った、あるいは現在受け持っている発達障がい児や特別な配慮を要する児童には、自閉症、アスペルガー障害、LD、AD/HD、場面緘黙症、攻撃的な児童、感情コントロールの苦手な児童、複合的な問題を抱えた児童などがあげられた。

そうした児童とのかかわりの中で「困難を感じる点」と、各教員がとってきた「工夫・対処」について逐語録を分析した結果、表1、表2に示す概念が抽出された。なお、「工夫・対処」は、「要支援児に対して」「周囲の児童に対して」「学級全体に対して」「学内組織に対して」「保護者に対して」の5つの視点で整理した。

1. 通常学級における発達障がい児への対応で困難を感じた点

1. 「要支援児の多様性と独自性に由来するか

表 1 通常学級における発達障児への対応で困難を感じた点 (丸括弧内の文章は筆者補足, 山括弧は面接者の発言)

No.	概念	概念の説明	語りの具体例
1	要支援児の多様性と 独自性に由来する かわりの難しさ	それぞれの児童の特性は多様であり、それぞ れ個別の対応が必要となるため、マニュアル 化された型通りの対応ではうまくいかないこ とに関する難しさ。他者から助言を受けても 専門書籍を見ても、そのほとんどが事例の多 様性・独自性のために当てはまらないことが 多く、対応に苦慮するというもの。	B教諭 「周りの子とうまく関われない子を、どう教えていくか、難しいなって。(そうした子は)自分 ができないことを見せたくないんで、なんか邪魔をする、周りに嫌なことをする、妨害する。授業も妨害するし、周りの子た ちにもよつかかわれるし、嫌なことするんですよね。だから周りの子たちもすごく嫌な思いをして、我慢してて、そういう子 たちとどう関わらせていくかっていうのも、すごく難しいなと思いました。」 C教諭 「最近いろんな本も出てくるし、いろんな解決方法もあつたりするんですけど、どの本読んでも、誰と相談しても、うまく いった試しがないんです。こうやってやればいって言われたことをやってみて、なかなか通用しない。通用しても1回か2回、長 続きしない。そういうのがあつたんで、どこにもその答えが書いてなくて、やっぱり難しいところだなあつて。だから本当に、な んて言うか、子によって全然違うんだあつていうのが、すごく難しいなつて感じています。」
2	周囲の児童に要支援 児の特性や要支援児 に必要なかわりを 理解させることの難 しさ	目に見えない障ゆえの理解しづらさがある ことで、周囲の児童にどのような要支援児の 特性や必要な支援を理解していてもらう か、という点で感じる難しさ。	C教諭 「知的な遅れであるとかの子たちには結構優しくできる子ばかりなんですけども、普通学 級にいては、やっぱり周りの子たちも、僕や私と同じっていう見方をするんですよね。その子に対してやったり、指 導を変えないと絶対こううまくはいかないので、変えたときに、その周りの子たちが、ちょっと先生に対してやや不信な目である か、なんてあの子だけ許されるんだとか、その辺、その子のことを子どもたちにも理解させるっていうのが難しいなつて感じました…(略) …」
3	一斉指導の中で個別 支援する難しさ	学級全体の一斉指導の中で、要支援児に対 して個別支援を行わなければならない難し さ。個別支援にかかりつきりになると授業が 進まず、授業を進めることに熱心になりすぎ ると個別支援が疎かになるというジレンマが あり、そのバランスをとることに難しさを感じ るもの。	A教諭 「その子が落ちて書いてそこにいられない原因、いろんな要素があつたと思うんですけど、地べたに座っている、そのうち転 がってしまう、でも授業が進まなければ、…(中略)…、それを直すためにその子にかかっていたら授業が進まないわけですし、 そういうところでは、やっぱり難しさはありますね。」 C教諭 「30人40人、他の子たちもいて、その子だけにかかりつきりになるわけにはいかないんで、一斉指導のなかで、でもその子 には個別の指導であるとか、特別の指導が必要なのはわかっているんですけど、それがなかなかできなかった。そのバランスが うまくいかなかったっていうか、集団ばかり見てその子を見てなかったこともあったし、その子はやっぱり見て集団が見てなか ったこともあるし…(略)…。」
4	他の教員に要支援児 の特性や必要な支援 を理解してもらい難 しさ	通常学級で難しい発達障児の子を受け持った 経験が少ない教員や、要支援児を受け持た ない教員に、その子の特性や必要な支援を 理解してもらったり、かわりによりって生じ た小さな変化や内面の変化を評価してもら たりすることの難しさ。また、周囲の児童と 同じ基準での評価ではなく、要支援児の特 性や状態を考慮した個別の評価をしてもら うことの難しさ。	A教諭 「困るのは、この子の状況がわからずに、こうあらねばならぬっていう見方で見られること。この子なりに今ここを頑張 っているから、担任なりにOKなんです。この子はこう見えても、できるよになつてきているのに、それこそ十把一絡げで、 きちんとしないで切ってしまうような見方をすると、されるっていうのは、一番困りますね。」 B教諭 「(他の教員から)『なんで遊んでるんや』とか、周りの子たちが勉強しているのを見えるところで遊ばせないでほしいとい う要望とか、具体的に…(中略)…、こうすればこうなるって、本当に決まってきた答え、道筋もないですし、手探りで、でも一 応こうしてこうっていう方策決めてやっていると、うん…、私も支援員も、すごい迷いなが ら悩まながら。難しいなあと思っちゃったね。」 C教諭 「周りの先生はやっぱり、見た目というか、その変化を求めているので。内面をまず探せばね、変えて行きたいなって。そこから じゃないと外身なんて変わらないんですけども、たまに1日に1時間しか会わないとか、休み時間しか会わないっていう人から 見ると、外面は変わってないんですけど、僕らは内面見て、自分で決めているとか、少しづつ表情が穏やかになつ てきているとか、そういうところを見ながら、こっちの引き出しを出していつてつるつもりなんです。なかなかその内面の変化してい うところは、なかなか一緒に長い時間付き合えないとわかんないんですね。…(中略)…それが大変だし、ところですよね。」
5	保護者の心情理解と 保護者対応の難しさ	発達障児の保護者の不安や不信感などの気 持ち、表面的な言動とその裏にある本心の不 一致などを理解することの難しさ。また、そ うした気持ちを持った保護者と信頼関係を築 いていく際に要する細やかな配慮と、慎重な対 応が求められることに関する難しさ。	A教諭 「保護者の方もずっと小さい時から心配してきて、…(中略)…、できてないかもつていう思いを抱えてきて。…(中略) …、いろんな相談施設を回っておいて、いよいよ小学校っていうときに、普通学級に入れるのになつて不安を、もうお母さん がその時点で抱えているっていう方もいます。」 C教諭 「保護者の方も、結構そういうお子さん持たれたる方、(学校側とのかわり)閉ざされてる方が多いので、その辺はもう (かわり)密にしているかないと、なかなか難しいですよね。子どもがどんとん良くなつていって、保護者の方が私たちのこ と信頼してくれなかつたら、家庭内で悪口言っている可能性もあるんですよね。あの先生の言うことは聞かなくていいとか、間違つと

<p>いかなって思うんですよ。みんな同じだけど、みんな同じように大事な存在だけど、でもあなたとあの子は違うんだっていうことをやはり時間かけて、…(中略)…、誤解のないように伝えていくことですかね。自分と同じって見てたら、いつまでたってもやっぱり関わり方は変わりません。…(中略)…あの子には障害があるっていうことじゃなくって、…(中略)…、関わり方を変えなさいって、言うんです。こういう言い方してもうまいかな、でもこう言う言ったらうまく行くこともあるよ、とか。同じこと言うにも、普通の子に言う言い方と、…(中略)…、その子に言う言い方と、この子に対する言い方は変えなきゃダメやっていうふうには何となくこう、伝えていきますからね。」</p> <p>C教諭「その子が今何を頑張っているのかも、周りの子たちに(伝えます)。今、この子とはとにかく悪口言わないように頑張っているから、みんなも暖かく見守ってあげて。で、先生も1ヶ月かけて、少しずつ悪口なくなるようにやってみようから、でもなんか悪口言ったらちゃんと(本人に)ダメやよって言わなきゃダメやよって、っていうふうなことを(周囲の子に伝えます)、…(中略)…、子どもたち、大人から信頼されること大喜ぶので、わかったまかしとけみたいな、気持ちになるんで。」</p> <p>B教諭「(ある子は) すごく友達が好きだったので、友達大好きだし、友達との関わりをすごく欲しているのがわかるんだけど、でも自分から入れないから、周りの子に、ちよっと声かけてきてとか、先生が呼びこい場合とか、誘いにいく場合だけじゃなく、周りの子に声かけてきて、少しでもちよっとつながり作ったり。周りの子から声かけられるとすっごい嬉しいように、私から言っても来ないだろうなっていう時でも、ちゃんと入れたりますことありますし、…(中略)…。」</p> <p>C教諭「周りの子は結構我慢している可能性がある…(中略)…、我慢するっていうのも、ある意味その子に対する理解だと思ってるので、その辺は認めつつも、でもダメなことはダメって言わなきゃダメや、やめてって言わなきゃ、叫ばれても、どうせ言っても変わらないってあてない、…(中略)…叫ばれたら痛いって言わなきゃ、やめてって言わなきゃ、叫ばれても、どうせ言っても変わらないから思ってるってやダメや。…(中略)…、一人で言えんかったら二人で言いなさいって。二人で言えんかったら三人で言いなさいって。三人で言えんかったら女子全員で言いなさいって。絶対ダメなことは、通しちゃうダメや。クラスにとってもよくないし、その子が一番、まずい。社会出たときに、そんなこと、それダメやだったんって、社会出たときにそれ気つかっちゃまずいって。」</p> <p>A教諭「よく教育界では、必ず1日声かけなかった子じゃないようにっていうのもあるんですけど、授業中休み時間、いろんな子に声かけますね。ああ、すてき、いいよねーって。…(中略)…いろんな子にも話しかけるけども、例えば自分を表現するのが苦手な子が、最初にフツッ自分自身を表現してきたのは、昼休みの時間なんです。ちよっとひとりぼっちから、ちよっと私の方に寄ってくるっていうのがあったので、普段なかなか声をかけてあげられない子でも、休み時間、昼休みちよっとゆつたりできる時間に寄ってくるっていう、そういうのもあるの、極力、昼休みはもう、食へ終わってから、教室の机のところにはぼーって。」</p> <p>A教諭「(少前関わった子の時) みんなと一緒にこのことを意識させようっていうのがあったので、4月当初は、待ちます、みんなやりますってことを、その子自身にも伝えるし、みんなにも伝える、…(中略)…、置いてかない、置いてつた時点で見捨ててることですよ、それって仲間としていいの、みたいな感じで、最初にそれは伝えて、…(中略)…、できるだけの周りの子たちも育てて…(中略)…。」</p> <p>A教諭「やっぱり引き込まなきゃ20何人、そろってこのクラスなんだっていう意識を自分も持たなきゃいけないし、…(中略)…、教師が、ああ、あの子別でいいのって思ってた、周りの子たちも絶対クラスの子たちも思うので。教師の考え一つだっただけのいいのあります。」</p> <p>C教諭「(支援が必要な子の面倒) 誰か一人の子に任せるといって、リレーじゃなくって、…(中略)…あの子が象徴だよって。みんなであの子支えていかなきゃだめって。で、あの子が叱られてるクラスはダメなクラスだ。たとえあんなに褒められたとしても、やっぱりあの子が安心して生活できるってことはみんな生活できる、安心して生活できるってことだから、あの子が叱られてるようなクラスはダメや、みたいな。…(中略)…だからみんな支えていこうって言うことを、まあ言ったりとか。」</p> <p>A教諭「どうしても(個別支援が必要な子は) 遅れるので、(全体には) で次、向こうまで走ったらこれしててねって、それができるメンバーに、周りの子たちに、やってねって、先生後で行くからって、で、そのときに一緒に(要支援児を) 連れて行って、そこでぼそぼそでも話しながらでも行って、っていう感じでした。」</p>	<p>周囲の子から要支援児へのかわわりの増えるように促したり、周囲の子の要支援児へのかわわりの適切になるように教えていくこと。友人関係が希薄な要支援児の場合は、本人への働きかけと同時に周囲の子への働きかけも行う。また、要支援児の乱暴な行為に我慢している場合には、我慢せず本人に主張していくことを支えることもある。</p>	<p>授業中や休み時間などに要支援児にも周囲の子にも積極的な声をかけ、場を共有すること。そうした時間でのかわわりが介入のきっかけになることがある。</p>	<p>要支援児を区別して特別とするのではなく、学級全体の欠かさない構成員として存在しているという意識を育み、学級全体の集団意識を高めていくこと。その中で、要支援児と周囲の児童が一緒にいる時間と交流を増やし、つながりを強めていく。</p>	<p>学級全体の働きからどうしても外れた子も遅れたりしてしまいう要支援児を通常学級でみていくために、全体への指示と学級をとりなが</p>
<p>2.3 要支援児に対する周囲の児童のかわわりの働きかけ</p>	<p>2.4 要支援児および周囲の児童への積極的な声かけとかわわりのきっかけ作り</p>	<p>3.1 要支援児を含めた集団意識の育成</p>	<p>3.2 全体への指示と個別支援のバランスをとりなが</p>	
<p>3. 学級全体に対するかわわり</p>				

	4. 学内組織に対するかかわり		1対1の指示を使い分けることでバリエーションをとること。学級全体を相手にしながら個別対応を入れていくために、特別支援の先生や支援員の力をうまく活用している。	<p>D教諭「A教諭は支援児の“今”っていう時に関わっておられる、でも他の29人なりは、上手に待たせているか、上手にやるべきことを伝えてうまくかかわる。で、どうしても全体に広めたい時には、もう全部ストップして、P君もこれはどうかねって言いながら、みんなに聞いかけ、じゃあないよね、って言って本人にも納得させる、…(中略)…(また別の例で)全体で動きたいときにあなたの動きは今どうなんだろうっていう聞いかけがあって、みんな待ってるよっていうのを、全体の場で指導する場合と、みんなが行かせてから2人になったときにどうなんやっていう、本当に1対1で向き合う時間と(使分けしている)、あと全体が動いっていった場合には、そこを支援員さんに頼むか、私みたいなのに頼むか、あと教務の先生に頼んだりとかして、隣の学級の先生かお願いって言って、…(中略)…、そういうところの兼ね合いが、(A先生は)とてもうまいと思えます。」</p> <p>A教諭「(学内の会議で)私は気になる子のことは結構細かく話すようにははしました。先生がたによつては、まあこれくらいって結構、言わない、いやあの全然何年生は特が変わったことありませんっていう報告だったりするんですけど、私は知ってほしいなっていう思いがあるので、簡単にでも名前をあげて…(略)…」</p> <p>C教諭「いろんな人にもまあ、僕結構、相談するっていうか、こんなことあってんてって笑いながら言って、…(中略)…良いことも悪いこともオープンにしている。…(中略)…でも周りの先生に何かしてもらいたいとはあんまり思わないうか、難しいだろうなって。…(中略)…難しいからまあ、困難(感じながら)やりますよくらい(の)ことを、他の先生たちに)見てもらうだけで僕も十分かなと思ってるんですけど。」</p> <p>A教諭「(級外の先生の授業の時、支援が必要な児童の特性や態度を)受け入れてくれそれそれな先生には、…(中略)…状況を言って、…(中略)…ピンポイントでやってほしいことを、その先生に伝えますね。で、ああ、あの先生はちょっと難しいかもなっていう先生の場合は、…(中略)…、つまり私の時間が空くので、…(中略)…ここで知付けてもいいですか?って言いながら、教室に私がいるんです。で、知付けしながら、はい、はい、とか、開いたのが、何ページとか言いながら(その子をフォローする)。わかってくれそれそれな先生も、最初4月とか5月とかはそんな風にして、…(中略)…(そして徐々に)そういう時間を減らして。結構最初は他の先生に持ってもらったのが、かなり心配だったので、結構教室にいました。」</p> <p>B教諭「(支援の対象の子が)男の子だったので、私には入れないところには…(中略)…男の同性の先生に入っていたら、…(中略)…、(その子が)ベースボール系のゲームがすごく好きだったので、…(中略)…C先生(が)先頭になってみんなに)声かけて中心になってチーム作ってくれて、その中ですごく楽しんで練習したり、試合に出たり、もうそれも一つの仮にとつてはものすごく、その時間が価値ある時間になったんじゃないかなって思ってます。」</p> <p>A教諭「特別支援の教員に長けてる先生がたと、よく話をします。…(中略)…、自分が寂しくなったことを話すことで、本当にヒントが見えてくるので、で、コーディネーターの先生方に話すと、空いた時間にクラスの様子とか見てくださるんです。そういうことで見てもらって、で、私が本当によかったなと思うのは、そうやって私の授業の様子を見てくれるので、あの子のあの声がかったんだって思ったり、そういうことができたのでとてもよかったですね。」</p> <p>B教諭「(支援のための工夫として)やったことと言えば、やっぱり学習支援ができるように、支援員の方がついてくれるので、その方とのコミュニケーション取ったり、…(中略)…定期的に悩み聞いたり、本人の情報教えてもらったりして。とにかく情報交換しながら、何がかわってことを考えながら、その子に対する支援を考えていきますね。」</p> <p>A教諭「保護者の方も(反応の仕方が)見えてくると怒りじゃなくなると、怒りになっちゃうんですけど、でも、この方ってここで、良くないことがあったことに対して、保護者はノーコメントなのって、怒りになっちゃうんですけど、でも、この方ってこ受けて止まらないう感じで、理解すると、想定内とかって感じ、<ちょっとこつこつ余裕が出てくる>そうそう、楽しめるんです。」</p> <p>A教諭「保護者も自分と同じようにわかかってるって思うからそこは溝がうまれますよね。…(中略)…申し訳ありません、つて謝るはずなんだって思うと、そうしなかつた保護者に対して、苛立ちがくるんですよね。…(中略)…ああ、この方はここでこう感じるんだ、みたい。…(中略)…そういうふうにしていくと、保護者に対してのアプローチも変わってくるなって。」</p> <p>C教諭「保護者の方からも自分、まずは…(中略)…担任が理解してもらって、担任がその子のこと大事に思ってるのか、考えてくれているっていうことを理解してもらおうこと(が)大事。…(中略)…保護者の方もやっぱりすごく辛い思いされてきたり、固りか</p>
4.1	4.1 学校内での要支援児に関する情報共有	機を見て要支援児の情報を知ること。その子の様子を多くの教員に知ってもらい、状況を理解してもらえようとする。		
4.2	4.2 他の教員への援助要請	他の教員の力を借りられる部分は援助を要請すること。それぞれの教員の特性や性格を考慮しながら、自分では担当できないかわわりの部分を依頼する。		
4.3	4.3 特別支援学級の教員や支援員との密接な連携	特別支援学級の教員や支援員と連携を密接にしながら、自身のかかわりをチェックしたり、どのようにかかわることができているか検討したりすること。情報交換の中でかわわりのヒントが得られたり、かわわりの方向性に自信が持てたりすることがある。		
5.1	5.1 要支援児をもつ保護者の心構えと信頼関係の構築	要支援児の親として経験してきた思いを理解し、親の立場で物事を考えてみる。そして、その理解をもとにして対応を検討し、保護者との信頼関係の構築に努めること。疑問や理不尽さ、憤りなどを感ずる保護者の反応についても、その背景にあるこれまでの親としての境遇や感情を推し量ることで、冷静な対応につなげることがある。		

<p>らもきつと言われているはずなんです。で、担任変わって、また(子どもがダメだと同じようなことばかり言われる)かって思っ もらったら、そこでもうチャッターばしやって降りちゃらうんで。絶対そこはシャッターおりに。僕は肯定的に、この子の ことを肯定的にとらえていきますからねというのを、ぶんぶんアピールするとか。で、少しづつこう信頼してもらって、保護者 の方に信頼してもらおう。」</p> <p>D 教諭「お母さんは一生懸命やっていると、思っあけないと、本当に私たちもイラつくし、お母さんもお母さん、お母さん助 けていう感じで、…(中略)…; やっぱお母さんはお母さんなりに頑張ってきているので、お母さんありがとねとか、お母さん助 かるわとかって声かけていっていかなくちゃいけないやあって、…(中略)…。」</p>	<p>A 教諭「(心配している要支援児の保護者とは4月から) 学校生活慣れる、7月入るから入らないくらい(まで)、毎日、連絡帳のや りとりしました。…(中略)…こんなことでカーッとなりましてとか、事実ほきちんと伝えて、…(中略)…後で振り返ると、ほ ぼ1学期間、ずっとやりとりしてたなあっていう。…(中略)…ある研修会で、…(中略)…うちの子違うんじゃないかかって思 っている親御さんは、本当に自分の手元離れた自分の子の生活を本当に不安に思っで、っていうことを聞かされた時に、ああ、 自分にできることって何だろうかかっていうと、本当に1行でも、何行でも、書こうっていうことは意識してきました。」</p> <p>A 教諭「事実として本当は聞きたくないようなことを書くと、いっぺんに返事が戻ってこない(ような保護者の場合)…(中略) …良くなかったことを、お母さん自身は受け止めきれないなあ、あるいは文章で書かれたものから状況が想像できないお母さんか もしれないなあっていうことで、…(中略)…書かならんことは書きますよ。でもこんなことでできたよかっていうことを(中 心的に)書いて、お母さんにも、ああこんなことできるんだ嬉しいなっていう、すごいねっていう思いを持ってもらおう…(中略) …; (そして) 学校でこの子一生懸命見て、この子の姿を変えていこう。で、自分が見て良くなったことをとにかく伝えるようにし ようっていうことで、本当に保護者の方に応じて(対応を検討しました)…(中略)…子どもが違うように保護者の方も違うので。」</p> <p>C 教諭「なかなか保護者が学校の中の様子を詳しく知れないので、僕も結構プリントとか、学級通信とか出すんですけども、…(中 略)…; その子の名前頻繫に出しますね。もちろんいいことだけ。いいことだけを頻繫に出します。で、子ども自身も、周りの子 たちも、あの子変わったなって思っでくれたらいいし、親も家でそういう見ながら、なんかあいついっばい名前出てるなって、 あいつ変わったんちゃうかって、で、子どもが、うん変わったよってなつたら、もうしめたもんです。…(中略)…周りが結構肯 定的にとらえると、なんか変なだけで、不思議なんですけど、不思議なんですけど、伸びていくっていうことがやっぱり あるので…(中略)…。」</p>
<p>連絡帳や学級通信を通して保護者との 関係構築、連携の強化をはかること。こ れらは単に学校での様子を保護者に伝 えるためだけの情報共有の道具として だけではない。書いた内容に対する親の反 応をみながら、それぞれの親に対するか かわりを変えていく。</p>	<p>連絡帳や学級通 信を使った保護 者との連携の強 化</p>
<p>5.2</p>	

かわりの難しさ」、2.「周囲の児童に要支援児の特性や要支援児に必要なかかわりを理解させることの難しさ」、3.「一斉指導の中で個別支援する難しさ」、4.「他の教員に要支援児の特性や必要な支援を理解してもらい難しさ」、5.「保護者の心情理解と保護者対応の難しさ」といった難しさに関する概念が抽出された(表1)。これらはそれぞれ、要支援児、周囲の児童、学級全体、学内組織、保護者への対応の中で経験する難しさであった。

2. 困難に対する対処法や工夫した点

かかわりの対象(要支援児、周囲の児童、学級全体、学内組織、保護者)ごとに、工夫や対処法に関する概念を分類した(表2)。

なお、抽出された概念には、意図的に困難に対する対処や工夫として行われたものだけでなく、各教員がそれぞれの教育理念に基づいて日常的に行っているものも重要なかかわりとして多く含まれた。

(1) 要支援児に対するかかわり 要支援児に対しては、1.1.「要支援児の特性、興味、友人関係、行動傾向、得意不得意などの理解」、1.2.「要支援児との信頼関係の構築」、1.3.「要支援児の個性の尊重と自己決定の促し」、1.4.「要支援児に合わせた目標設定と課題設定」、1.5.「要支援児とのかかわりの継続的な見直しと修正」、1.6.「要支援児への支援環境づくり」、1.7.「要支援児に見通しを持たせるための援助」、1.8.「周囲の児童との関係づくりへの補助」といったかかわりが含まれた。

(2) 周囲の児童に対するかかわり 周囲の児童に対しては、2.1.「周囲の児童に対して教師が要支援児とのかかわりのモデルになる」、2.2.「要支援児に関する周囲の児童の理解を促す働きかけ」、2.3.「要支援児に対する周囲の児童のかかわりを促す働きかけ」、2.4.「要支援児および周囲の児童への積極的な声かけとかかわりのきっかけ作り」といったかかわりが含まれた。

(3) 学級全体に対するかかわり 学級全体に対しては、3.1.「要支援児を含めた集団意識の育成」と、3.2.「全体への指示と個別支援のバランスをとりながらかかわる」といったかかわりが含まれた。

(4) 学内組織に対するかかわり 学内組織に対しては、4.1.「学校内での要支援児に関する情報共有」、4.2.「他の教員への援助要請」、4.3.「特別支援学級の教員や支援員との密接な連携」といったかかわりが含まれた。

(5) 保護者に対するかかわり 保護者に対しては、5.1.「要支援児をもつ保護者の心情理解と信頼関係の構築」と、5.2.「連絡帳や学級通信を使った保護者との連携の強化」といったかかわりが含まれた。

V. 考察

本研究では、発達障がいをもつ児童を通常学級で教育してゆく際の実践技術を抽出するために、「質の高い実践」を行っていると思われる小学校教師4名にインタビュー調査を行い、その逐語記録をもとに概念化を試みた。その結果、通常学級における発達障がい児への対応で困難を感じる点と、それぞれの困難に対する対処法や工夫した点について、いくつかの概念が構成された。

本研究で見出された概念のうち、特に工夫や対処として概念化された教育実践技術は、それぞれが互いに重複する部分を含みながら存在している。そのため、概念どうしのつながりが複雑で、分析作業において単純な構造を想定して全体の概念図を作成することができなかった。これは、熟達した教師の教育実践はかかわりの対象や目的が1つに限定される単純なものではなく、むしろかかわりの対象が多面的で、その目的やねらいも多重かつ広範なものであることを示している。実際に、4名の教員から語られた内容には、ある特定の児童への声かけが、声をかけられた子だけでなく、要支援児やその周囲にいる他の児童、さらには学級全体の雰囲気波及してゆくような例が多く存在した。

1. 熟達した教師に共通する特徴

本研究の調査対象になった熟達した教師は、それぞれに独特の魅力を備えた人物であったが、すべての教員に共通する点として、以下の3点がみられた。なお、以下にあげる点は、主に「要支援児に対するかかわり」「周囲の児童に対するかかわり」「学級全体に対するかかわり」に全般的に見られたものである。

共通点の一点目は、教師が要支援児の個性を尊重し、決して見捨てないように心がけていたことである。その背景には、「一人だけ区別をすると差別につながる」という考えや、「一人を育てられない教師が学級全体を育てられるはずがない」という教師の理念、「学校は安全・安心を提供する」という学校理念、「地域でこの子を支えられるように」という教育思想などがあった。そうしたそれぞれの思いを背景に、子どもの様子をつぶさに観察し、通常学級の中で多くの豊かな交流と経験をさせようと工夫を凝らしている様子がうかがえた。

二点目は、要支援児への個別指導と集団活動の両立に努めていたことである。すべての教員が両立は難しいとしながらも、全体の活動を別の教員や支援員などの力をうまく利用して、バランスをとるように努めていた。特に、要支援児の特性を認めて評価を個別化しながらも、学級全体で守らなければならない点においては、要支援児を特別視することなく指導にあたるという点は共通していた。通常学級においては、要支援児の特性を認めつつ、一方で社会的に必要な生活指導を自然な形で行っていくことが、要支援児と周囲の子どもとのあいだの垣根をなくし、両者の交流を促すことにつながると思われた。

三点目は、要支援児と周囲の子との交流を促しながら、学級全体で要支援児を支えていく態勢を作っていたことである。各教員は、自身がかかわりのモデルとなるように要支援児と接し、周囲の子らに要支援児の特性を理解してもらえよう努めていた。時には周囲の子に働きかけ、時には本人に働きかけながら、お互いに無理のないペースで交流が活発になっていくように配慮されていた。その根底には、「頑張ろうとしている人は皆で待つ」という学級としての姿勢や、「クラスの象徴はあの子(=要支援児)で、あの子が安心して生活できるクラスがいいクラス」という考えなど、学級が要支援児にとって安全で安心できる居場所であることを最重要視する視点があるように思われた。

これらの共通点は、インクルージョン教育の理念を体現するような取り組みであり、通常学級で特別な配慮が必要な子をみていく際には欠かせな

いものであると思われる。

本研究で具体的にみられた本人や周囲の児童へのかかわりの一つ一つは、学級全体へのかかわりになる。一方で、学級全体への働きかけは個人へのかかわりとしても働く。すなわち、個々に向けられた働きかけはごく自然に全体へと広がり、全体に向けたメッセージは個々へのメッセージとして伝わるということになる。個別の指導は全体の指導の一部であり、全体への指導は個別の指導の一部である。学級という場では、教師の働きかけの影響を受ける対象は、常に要支援児と周囲の児童の両方であり、どちらか一方だけである場合はほとんどあり得ない。

上述の熟達した教師に共通する3つの特徴は、ひと言でいえば「個性を尊重しながら全体の中で育てる」という方針である。これは、全体と個別の相互影響性(図1)の理にかなった教育理念であり、同時に有益な教育実践である。ともすれば学級において個別の関わりと全体への関わりは相容れない矛盾したもの、あるいはどちらかが必然的に優先されるものと認識されるが、それは正しい結論とは言えないことを本研究の結果は示している。発達障害を抱えた児童は、単に教師とのかかわりによってのみ、あるいは周囲の児童とのかかわりによってのみ成長するのではなく、それらを含むもっと複雑で全体的な関係性の中で成長しているはずである。また、それは周囲の児童の成長についても同様であり、単に要支援児とのかかわりが障害への理解や配慮につながるのではなく、それらは教師を含んだ全体的な相互の関係性の中で育まれてゆくものだろう。熟達した教師に共通する「個性を尊重しながら全体の中で育てる」という考えは、この原則を支持する実践的な論拠といえる。

2. 校内組織と保護者に関するかかわり

「発達障害児への対応で困難を感じた点」の分析から、要支援児の評価に関して他の教員の理解が得られない場合があることと、保護者の心情理解や連携に苦慮することがあることの2点は共通した意見であった。

校内組織の中で有益な支援が十分に得られる場合も少なからずあるものの、必ずしも児童に対する評価が一致するとは限らない。そのため、場合

によっては要支援児の評価が二分することがある。この場合、現実的には、かかわりのキーマンになる人物どうし（例えば、担任や学年の教員、特別支援学級の教員、校長や教頭などの管理職など）で意見や方針を一致させておくことや、組織の中で孤立しないように、理解と支援が得られる人物を少なくとも数人は確保しておく必要があるだろう。

保護者との連携は、すべての教員が重要視するポイントであった。多くの子どもたちが个性的であると同様に、その保護者もまた、抱えている事情や抱えている感情は個別的である。そこには、発達障碍の特徴を持たない子の親が抱えていると同様の親心のほかに、理解しづらい障碍特性へのとまどいや困惑、障碍を簡単に受け入れられない歯がゆい思い、自身や子どもが背負うことになった理不尽な宿命への怒りと失望、そして子どもへの期待と不安などが込められている。個別的であるがゆえに、教員はその対応において慎重になることが求められていた。その対応は丁寧さと根気強さを必要とするものであり、教員にとって非常に骨を折る仕事のひとつと思われる。しかし、保護者の心情をうまく理解することは、教員に対する保護者の行動を予測することに結びつき、それによって負担が軽減されることもあった。したがって、保護者との関係構築は難しさを伴うことがある一方で、見返りの大きいかかわりであるといえる。それは、児童だけでなく教員自身や保護者自身にとっても大きなサポート資源となるだけでなく、結果的にその子が育つ環境の改善につながる。そのため、組織としては教員が一人で抱え込まないで済むような態勢を整えることや、困ったときに相談できる専門家の配置、相談したことを非難されない雰囲気づくりなどが重要になるだろう。また教員側にも、責任を一人で背負い込まないで分担したり、誰かに相談するといった援助要請力が求められる。

3. 本研究のまとめと今後の課題

近年の教育心理学研究をレビューしている浜谷(2012)は実践から学ぶスタイルの研究の少なさを指摘しており、「教育実践の現場から学ぶというスタイルの研究がもっと生まれてほしいという期待」を述べている。浜谷(2012)は効果研究などで明らかになった成果を現場に適用して教育実

践の改善をはかることの意義を認めながらも、一方で、質の高い教育実践に着目することを強調し、教育実践について「推測するに、そこでは、子ども一人ひとりを丁寧に把握して質の高い授業を行うなど、教育実践の基本が重視・実現されているのではないだろうか。そういう実践は奥深くかつ多彩である。」と述べている。本研究は「現場から学ぶスタイルの研究」の一つであり、その結果はまさに、浜谷の指摘に合致するものであった。論文の性質上、公表を断念したエピソード³の中には、まさに「奥深くかつ多彩」な教育実践が展開されていた。

本研究の結果、通常学級で特別な配慮を要する子を見てゆく際に必要な教育実践技術のいくつかを概念化することができた。しかし、本研究にはいくつか限界がある。

一つは、どのような実践を「質の高い実践」とみなすかについての議論が十分にできていない点である。今回の調査では「質の高い実践」を個人と学級全体の関係の視座に立って相互作用を促している実践と考えて研究を行った。また方法論としては、教育実践の質を見定める目を有している専門家によって質が高いと評価された教員にインタビューを行った。本研究の「質」に関する定義と方法論は、効果測定を主体とする従来の研究から比べると、厳密性を欠くものである。そのため、「質」をどのように考えるかについては継続的な議論が必要だろう。教育の「質」は狭い視野で単純に測れるものではなく、限局的かつ固定的に捉えられるものでもないため、研究者間での議論(浜谷, 2012)も必要であろう。

二つ目は、サンプル数の問題である。本研究の調査対象者数は4名と少なく、概念の抽出や飽和化の作業が十分にできていない可能性がある。また、概念どうしの関係を検討して全体像を描き出すことができなかった。そのため、今後も熟達した教員への聞き取り調査により、結果の妥当性を検証していく手続きが必要となる。さらに、そうした検証と並行して、概念化した技術が実際にどのように用いられているかについても、教育実践例の分析や事例検討をもとに検討していく必要がある。

<引用文献>

- 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結果と課題 教育心理学年報, 51, 85-94.
- 橋本治(2013)通常学級における特別支援を必要とする児童生徒への指導の在り方(2):C県D市の小学校(全22校)を「発達障害の専門家」として巡回して 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究, 15, 205-220.
- 早坂淳(2012)通常学級担当教員に求められる専門性の変容:発達障害についての理解を基盤にした学級秩序の成立・維持を目指して 教育方法学研究, 17, 119-142.
- 飯島恵(2005)軽度発達障害児の問題点と対応——ADHD(注意欠陥多動性障害),アスペルガー障害を中心として 順天堂医学, 51, 501-508.
- 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.
- 川喜田二郎(1970)続・発想法——KJ法の展開と応用 中公新書
- 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い 弘文堂
- 宮木秀雄(2011)通常学級におけるADHD児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響——コーディネーターからのサポート及びイラショナル・ビリーフに注目して LD研究, 20, 194-206.
- 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)
- 長澤正樹・増澤菜生・松岡勝彦・細井恵美・沼田夏子(2006)LD・ADHD(ひとりのできる力)を育てる指導・支援・個別教育計画作成の実際 川島書店
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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——わ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.
- 田中千穂子(2009)発達障害の理解と対応——心理臨床の視点から 金子書房
- 若松昭彦・谷中龍三(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 教育実践学研究 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.
- 吉田昌義・河村久・吉川光子・拓殖雅義(2003)つまずきのある子の学習支援と学級経営 東洋館出版社

<注>

¹ 田中(2009)は「しょうがい」という言葉をどのように表記するかについて、「害」と「碍」の漢字の成り立ちを説明したうえで、表記の仕方を次のように説明している。「邪魔されているという意味では、本質的に両者はあまり違いはありません。とはいえ、『碍』より『害』のほうがより、積極的に邪魔されている雰囲気があります。さらに、彼らの特性は彼らの成長を止めるものではないし、特性そのものも加齢に伴い、関係性のなかで徐々に変容し、発達していくものです。その意味においても、『害』ではなく発達障害という表記を用いたいと考えました。…(中略)…(『しょうがい』や『障がい』のようなひらがな表記も見かけますが、これはただ『害』という表記を避けただけの安易なやり方であり、本質的な問題をごまかした逃げの表記であると考えるので、このような表記は用いません。)」本論文でも田中(2009)の指摘と同様に、育ちにくさを抱えた子どもであっても教師や同輩などとの関係性の中で育つことを重要視しているため、田中(2009)に倣い「障碍」という表記を用いる。ただし、文献の引用や固有名詞等の表記で「障害」となっているものについては、そのまま「障害」と表記した。

² 本研究では調査対象の選択に関して、研究者の人脈を使った縁故による選択をするのではなく、別の手法で対

対象者の選択を行う必要があった。そこで本研究では、十分に発達障がいの知識があり、発達障がいの支援において専門的な視点から教師のかかわりの適切性を判断できる、発達障害者支援センターの職員に選択を依頼した。当該の職員はセンター開設時から勤務しており、勤務歴は8年で、これまでに多くの教員の授業を参観した経験がある方であった。なお本研究の実施時点では、巡回相談は行っておらず、依頼のあった小学校にコンサルテーションで出向くという相談形態であった。

³ インタビュー内容のうち、個人が特定される可能性のある具体的な内容はプライバシー保護の観点から掲載しなかった。

