

小学校の通常学級担任に対する 支援の在り方に関する研究

—— 特別な支援を必要とする児童への指導と学級経営について ——

井上善之*・窪島 務

A Study on the Support System for the Regular Teacher in the Elementary School

—— Classroom Management for the Children with Special Needs ——

Yoshiyuki INOUE* and Tsutomu KUBOSHIMA

要約 小学校通常学級の担任を対象に、特別な支援を必要としている児童の学習面、行動面、情緒面への働きかけや、他の児童への働きかけに関するアンケート調査を実施し、因子分析を行った。その結果、学級担任の求めている支援に関する4つの因子を抽出することができた。1つは、特別な支援を必要としている児童とまわりをつなぐ支援、2つめは、授業・学習への支援、3つめは、逸脱行動、トラブル対処への支援、4つめは、保護者対応への支援であった。また、担当する学年によって求める支援がどのように変わるのか、因子得点による比較を行った。

キーワード： 特別支援教育 小学校通常学級 学級経営 担任への支援

1 問題および目的

文部科学省は、2002年に「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」を行った。そこで、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持っていると、担任教師から回答のあった児童生徒の割合は、6.3%であると発表した。また、2007年4月からは、「特別支援教育」を学校教育法に位置づけ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととした。

元来、学校における学級集団は、様々な生活背景や生き立ち、能力、個性をもつ児童生徒の

集団である。そして、特別支援教育が始まる以前から、学級集団内には様々な能力差や、得意、不得意とすることの違い、性格の特徴の違いが、学級を構成する児童生徒数の分だけあり、決して均質な集団ではなかったはずである。そこに、発達障害をもつ児童生徒や、対人的な困難、学習上の困難をもつ児童生徒もこれらの集団の中で共に学び合うことになったのである。このことは、まさに文部科学省(2002)のいう「障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」という理念を示したものであろう。しかし学校現場では、授業、学校生活、学級経営などの場面において、この理念の導入に種々の困難を生み出している。

* 教育学部附属教育実践総合センター客員准教授
滋賀県総合教育センター

廣瀬ら(2001)は、通常学級における自閉症児の現状において、授業などの教科学習場面、休み時間や給食、清掃といった生活場面、そして学級経営上、学級担任が感じる指導の困難さを調査した。また、竹林ら(2004)は、LD、ADHD、高機能自閉症といった軽度発達障害をもつ子どもの問題行動を激しくする要因を調査し、「家庭・環境」「教育条件」「教師力量」という3つの要因を導き出した。そして、木村・芳川(2006)は、小学校の学級担任はAD/HD児を指導する上で、攻撃・衝動、多動、不注意という症状とコミュニケーションに困難さを感じていること、学級経営上、「クラスメートからの不満の対応」「保護者から寄せられる苦情の対応」「指導力不足を指摘されること」に困難さを感じていることを報告している。村田・松崎(2008)も、特別支援児が在籍する通常学級の現状と課題を調査し、報告した。

このように、特別な支援を必要としている児童に対する通常学級での指導上の困難については一定明らかになってきている。そこで、この現状から今後は、学級担任への支援の在り方について検討していく必要があると思われる。例えば、小牧ら(2006)は、特別支援対象児と担任教師と他の児童という三者関係の視点から、他の児童への対象児の障害の伝え方の実態について明らかにした。また、村田・松崎(2009)も、様々な授業における実践例や、他の児童への配慮の工夫例を集積し、紹介している。これらは、通常の学級に在籍する児童の、障害の有無、能力差を前提にした学級経営や授業づくりの知見を提供したものといえる。

しかし、特別支援教育を実施していく上で、通常学級の担任が感じている指導上の困難は、現在もなお、解消されているとはいえない。したがって、学級担任の必要としている支援、ニーズを把握しておく必要があると思われる。なぜなら、特別な支援を必要としている児童生徒にとって充実した学級での生活や授業は、他の児童生徒にとっても有意義であることを、筆者は学校現場での経験から感じているからである。

そこで本研究は、通常学級の担任が、特別な支援を必要としている児童への働きかけや、他の児童への働きかけに際して必要と感じる支援

を調査し、学級担任への適切な支援の在り方を検討することを目的とする。

2 方法

滋賀県内の小学校4校において、特別な支援を必要としている児童の在籍する通常学級担任に、学習面・行動面・情緒面への働きかけや、他の児童への働きかけに際して必要と感じる支援を、4件法のアンケートによって調査した。調査用紙は、それぞれの学校の特別支援教育コーディネーターに配付、回収を依頼した。

3 結果

(1) 調査対象数とその概要

特別な支援を必要とする児童が在籍する小学校の通常学級担任50名から、アンケートの回答を得た。学年別の内訳をTab.1に示す。

Tab.1 調査対象の学年別内訳

学 年	人数
第1学年担任	9人
第2学年担任	9人
第3学年担任	8人
第4学年担任	9人
第5学年担任	7人
第6学年担任	8人

また、それぞれの学級に、特別な支援を必要とする児童が何名在籍しているかも調査した。その結果をTab.2に示す。

Tab.2 特別な支援を必要としている児童の在籍数別の学級担任数

学級内対象児の人数	学級担任数
1～3名在籍	29人
4～6名在籍	13人
7～9名在籍	7人
10名在籍	1人

50学級中の半数以上が1～3名在籍であったが、本研究で対象となった一学級あたりの在籍児童数は20名から38名まで幅があり、一概

に比較することはできない。

そして、特別な支援を必要とする児童の障害名についても同時に調査した。その結果は、Tab.3 に示すとおりである。

今回の調査対象となった50学級の全在籍児童数が1,467名であることから、特別な支援を必要とする児童の割合は、4小学校で約13%となった。またTab.3に示すように、特別な支援を必要とする児童のうち、未診断ではあるものの、学級担任が発達障害を疑う児童は121名であった。これは、特別な支援を必要としている児童の中で、未診断である児童が最も多いということである。つまり、これらの児童に発達障害があるかどうかも含めて、客観的な診断がされてはいないものの、学校生活で何らかの支障をきたしている児童が多く存在していることを示唆している。

Tab.3 特別な支援を必要とする児童の障害名等

障害名等	人数
学習障害 (LD)	19
注意欠陥／多動性障害 (ADHD)	11
広汎性発達障害 (PDD)	6
アスペルガー症候群	4
高機能自閉症	3
軽度知的障害 (境界線含む)	3
高機能広汎性発達障害 (HFPDD)	2
協調性運動障害	2
その他 (食事制限・聴覚障害)	2
診断はないが、発達障害が疑われると担任が判断する児童	121
不明	20
合計	193

(2) 因子分析

特別な支援を必要とする児童 (以下、対象児とする) や他の児童への働きかけに際して必要と感じる42項目の支援について、4件法で行ったアンケート結果に、因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行った。その結果、固有値スクープロットで1以上を示す因子は5個あった。しかし、固有値減少の様子から判断して、4因子解を採用した。この条件で再度、主因子

法、バリマックス回転による因子分析を行った。そして、因子負荷量が1つの因子について0.4以上で、かつ2因子以上にまたがって0.4以上の負荷量を示さない26項目を選出した。その結果、Tab.4に示すように、4つの因子パターンを抽出した。

第1因子 (因子Ⅰ) は、「対象児やその保護者と連絡帳や日記を交換する (.860)」「休み時間や放課後にも対象児に声をかける (.793)」「友だちとトラブルが起こったときの対象児への事後指導 (.727)」「学校行事や急な日課変更など、見通しのもてない活動を行うときの対応 (.724)」「委員会活動など、自分の目をはなれる活動を行うときに対象児に働きかける (.721)」「他の児童とのゲームや遊びにうまく参加できるようにする (.563)」「自分以外の教員に対象児の学習状況を理解してもらう (.418)」などの変数から構成された。これらの変数が、学級担任と対象児、学級担任と対象児の保護者だけの関係にとどまらず、対象児とまわりの児童、対象児と自分以外の教員とのつながりを形成することへの希望と捉え、「対象児とまわりをつなぐ支援」と命名した。

第2因子 (因子Ⅱ) は、「授業中に対象児が指示を理解できなかったり、活動しなかったり、活動から逸脱したときの対応 (.766)」「授業中に対象児を個別に指導する (.717)」「うまいやり方や実践例、いろんな経験、情報などを教えてもらったり、話してもらうこと (.705)」「授業中、対象児だけに補充プリントなどの特別な教材を使用すること、またはそのための準備 (.638)」「授業で取り組みなかったことや、補充的な内容の宿題を出したり、点検したりする (.634)」などの変数から構成された。これらの変数は、対象児の授業、学習にかかわることから、「授業・学習への支援」と命名した。

第3因子 (因子Ⅲ) は、「逸脱行動をしたり、指示に従ったり、注意をきいたりできない児童への対応 (.829)」「衝動的な行動や危険な行動をおこす児童への対応 (.796)」「児童の非建設的な言動や反抗的な言動に学級がふりまわされる (.778)」「授業中に離席したり、教室を出してしまう児童への対応 (.703)」「友だちとのトラブルを頻繁におこす児童への対応 (.609)」の

Tab.4 因子負荷量 (バリマックス回転後)

変数	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	共通性
因子Ⅰ：対象児とまわりをつなぐ支援					
対象児や保護者との連絡帳などの交換	0.860	0.192	0.243	-0.139	0.8549
頻繁に対象児に声をかける、話をする	0.793	0.175	0.087	0.081	0.6740
対象児の家庭と緊密に連絡を取り合う	0.752	0.115	0.102	-0.050	0.5921
落ち着いた教室環境の整備	0.739	0.261	0.166	-0.088	0.6491
友達とトラブルになった時の事後指導	0.727	0.049	0.240	0.197	0.6279
学校行事や急な日課変更などへの対応	0.724	0.045	0.230	0.342	0.6959
時間をとって対象児の話をじっくり聴く	0.724	0.041	0.133	0.160	0.5693
自分の目が離れるときへの働きかけ	0.721	0.171	0.100	0.109	0.5708
パニックになった時への対応	0.702	0.253	0.107	0.229	0.6204
対象児のことをわかってくれる友達づくり	0.615	0.039	-0.136	0.246	0.4595
一人になって落ち着く場所をつくる	0.611	-0.116	0.306	0.086	0.4874
ゲームや遊びにうまく参加させる	0.563	0.149	-0.136	0.187	0.3928
他の教員に対象児のことを理解してもらう	0.418	0.296	-0.453	0.189	0.5034
因子Ⅱ：授業・学習への支援					
授業中からの逸脱行動への対応	-0.019	0.766	0.190	0.043	0.6259
授業中に対象児を個別に指導する	0.142	0.717	0.084	-0.118	0.5553
うまいやり方や実践例を教えてもらう	0.060	0.705	-0.047	0.150	0.5256
的確な説明や板書の方法を教えてもらう	0.058	0.701	-0.235	0.031	0.5503
対象児への補充プリントの使用と準備	0.116	0.638	-0.170	-0.174	0.4803
対象児に宿題を出したり点検したりする	0.270	0.634	-0.011	-0.307	0.5687
因子Ⅲ：逸脱行動、トラブル対処への支援					
逸脱行動、注意をきかない時の対応	0.039	-0.010	0.829	0.005	0.6888
衝動的な行動や危険な行動への対応	0.243	-0.022	0.796	-0.013	0.6930
非建設的、反抗的な言動への対応	0.116	0.002	0.778	0.167	0.6474
授業中の離席、離室への対応	0.218	0.114	0.703	0.130	0.5716
友達と頻繁に起こるトラブルへの対応	0.196	-0.021	0.609	0.197	0.4482
因子Ⅳ：保護者対応への支援					
対象児の保護者への対応	0.188	0.026	0.101	0.780	0.6555
対象児以外の保護者への対応	0.186	-0.224	0.119	0.689	0.5736
二乗和	6.658	3.336	3.536	1.751	
寄与率	25.61%	12.83%	13.60%	6.74%	
累積寄与率	25.61%	38.44%	52.04%	58.78%	

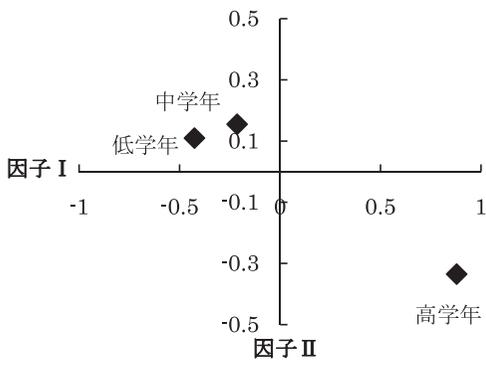


Fig.1 因子 I と因子 II の因子得点散布図

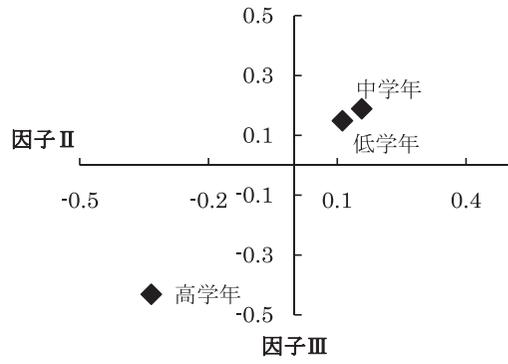


Fig.4 因子 II と因子 III の因子得点散布図

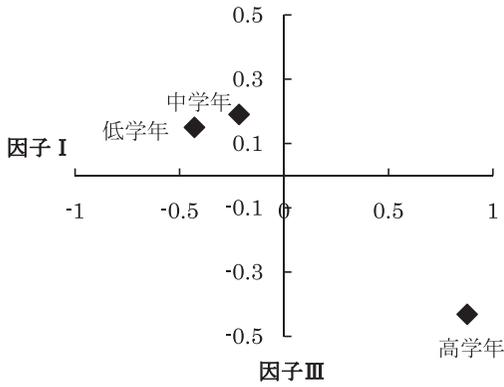


Fig.2 因子 I と因子 III の因子得点散布図

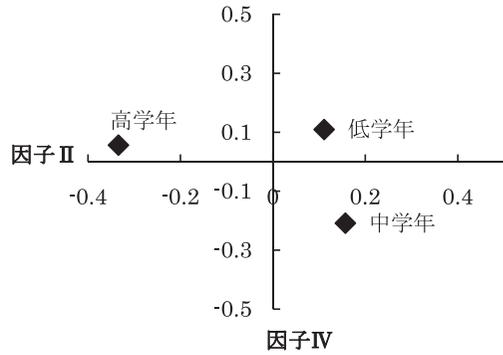


Fig.5 因子 II と因子 IV の因子得点散布図

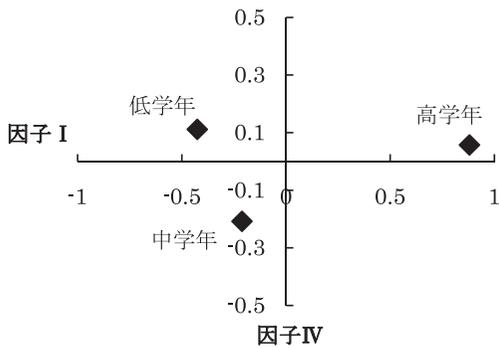


Fig.3 因子 I と因子 IV の因子得点散布図

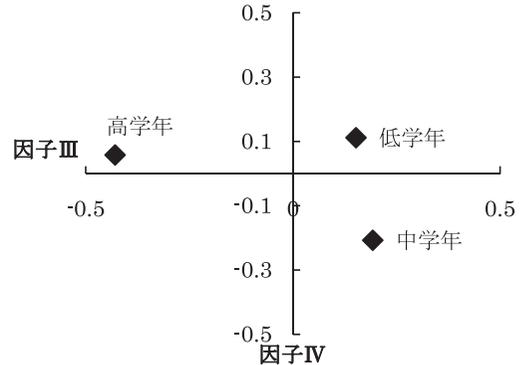


Fig.6 因子 III と因子 IV の因子得点散布図

変数から構成された。これらの変数は、対象児の逸脱行動や対人関係トラブルにかかわることから、「逸脱行動、トラブル対処への支援」と命名した。

第4因子(因子Ⅳ)は、「対象児の保護者への対応(.780)」「他の児童の保護者への対応(.689)」の変数から構成された。そこで「保護者対応への支援」と命名した。

(3) 因子得点による学年比較

本研究の調査対象となった50学級に限らず、小学校のそれぞれの学級は、同じ学年であっても対象児の人数や障害種別、程度がそれぞれに異なる。つまり、それぞれの学級の条件が異なる以上、学級どうしを単純に比較することはできない。また、同じ学校でも学年が違えば、求められる支援も異なってくると思われる。そこで、小学校の第1学年から第6学年までを低学年、中学年、高学年に分け、それぞれの因子得点の平均値を2つの因子で組み合わせて比較した。その結果を、Fig.1からFig.6の散布図に示した。

Fig.1からFig.6をみると、高学年を担当する教員は、因子Ⅰの得点が高く、「対象児とまわりをつなぐ支援」を強く求めていることがわかる。また、低学年、中学年の担任は、「つなぐ支援」よりも「授業・学習への支援」や「逸脱行動、トラブル対処への支援」を求めていることがわかる。なかでも中学年の担任は、「逸脱行動、トラブル対処への支援」への要望が、他の学年よりやや高かった。そして、因子Ⅳ「保護者対応への支援」の因子得点は、中学年の担任より低学年、高学年の担任の方が高かった。

4 考察

(1) 通常学級の現状について

今回調査対象となった50学級では、すべての学級に、特別な支援を必要としている児童が在籍していた。つまり4つの小学校には、対象児の在籍していない通常学級がないということになる。また、LD、ADHD、アスペルガー症候群といった障害名等が明らかでない児童や、学級担任が発達障害ではないかとみている児童

が、対象児の約73%であった。このことは、学級担任が、発達障害を前提にして保護者と情報交換をしながら、対象児への援助を行うことが困難であることを示唆している。そしてこのことは、他の児童に対する学級担任の「つなぐ支援」をも難しくしていると思われる。なぜなら、対象児の抱えている様々な困難が起因している障害等について、他の児童の理解を求めることができないからである。

また学級担任は、対象児の障害の特性等に合わせて、接し方や対応方法を変えていく必要にも迫られている。したがって、学校にとっては専門機関と連携して、対象児の障害の特性等を明確にしていくことが有効となる。しかし、そのために対象児の保護者の理解と協力をどのように求めていくかについては、今後の課題となる。

(2) 通常学級における学級担任への支援

一般的に、特別支援教育を推進していく上での、通常学級への支援という場合、学級担任への支援は、大きく2つに分けることができると思われる。1つは、加配教員や支援員といった、人的配置を伴う支援体制の構築といったハード的な側面である。2つめは、学級経営や授業づくり、対象児やその保護者への配慮といったソフト的な側面である。

人的配置を伴うハード的な支援体制の構築は、財政的な予算措置を必要とするため、構築できるかどうかも含めて、量的、質的な支援の内容に不確実性を有することになる。そこで本研究では、あえてハード的な側面での支援体制の構築について考慮しないこととした。

一方、ソフト的な側面での支援の在り方について、本研究においては、4つの因子を抽出することができた。つまり、「対象児とまわりをつなぐ支援」「授業・学習への支援」「逸脱行動、トラブル対処への支援」「保護者対応への支援」である。特に「対象児とまわりをつなぐ支援」という場合の「まわり」とは、対象児をとりまく人々、学級担任、他の児童、他の教員、保護者など、幅広く考えることができる。しかし本研究では、「対象児と他の児童」「対象児と他の教員」をつなぐ支援として考察する。

1) 対象児とまわりをつなぐ支援

学級という同年齢集団の中で、対象児も他の児童も、同じように育ち合える環境をつくるのが理想であることは言うまでもない。このことが、文部科学省（2002）の示した特別支援教育の理念でもある。しかし、小林（2005）は、1970年代半ばから20年ほどの間に、地域で自然にあった集団遊びが消えてしまい、子どもがソーシャルスキルを身に付けるための環境が、極端に貧困になったと述べている。そして、かつての発達障害の子どもたちが、学級の中でそれほど不適応感を抱かずに済んでいたのは、地域の中で一緒に遊ぶ関係が基礎としてあり、受け入れる集団の子どもたちの方に、人と付き合っていくスキルが、十分に育っていたからであるとしている。このことは、他の児童が、様々な仲間と付き合っていくような技能を獲得していく必要性について述べている。同様の視点で、村田・松崎（2008）によると、学級経営上、特に苦勞したこととして、52%の学級担任は「対象児が他の児童にうまくかかわれないこと」を挙げていた。これに対して、「他の児童が対象児にかかわれないこと」を挙げている学級担任は、9%であったとしている。

ややもすると私たちは、対象児のソーシャルスキルを育てていくことばかりに目を向けがちである。しかし、学級の中で圧倒的多数である他の児童が、対象児だけでなく、さまざまな仲間にかかわっていく技能を身に付けていく必要があるのかもしれない。そして、こうした視点で学級経営上の実践を行うための担任への支援が、必要であると思われる。それが、他の児童に向けた「つなぐ支援」でもある。

また、廣瀬ら（2001）は、小学校通常学級で過ごす自閉症児に対して、学級担任が、給食、清掃などの当番活動において、学級の他の児童から支援を得る工夫をしていることを明らかにした。これは、一般的に多くの学級で行われていることであろう。現に学級担任が、どうしても一人で手が回らないときに、他の児童の助けを借りることはよくある。しかしややもすると、他の児童と対象児の関係が「世話をする人－される人」という関係を生み出すことも指摘されている。対象児と他の児童があくまで対等の関

係をつくっていくような学級経営への支援の在り方についても、今後検討されていくべきであると思われる。それが、より豊かな「つなぐ支援」になっていくのではないか。

2) 授業・学習への支援

学級担任が実際に求めている「授業・学習への支援」は、3つに分けることができると考える。1つは、「授業中の活動からの逸脱行動への対応」「授業中に対象児を個別に指導する」という個別対応型の支援である。2つめは、「うまいやり方や実践例を教えてもらう」「的確な説明や板書の方法を教えてもらう」という方法伝授型の支援といえることができる。3つめは、「対象児への補充プリントの使用と準備」「対象児に宿題を出したり点検したりする」という授業時間以外の準備・補充対応型の支援である。つまり、一言で支援といっても、1単位時間の授業を成立させるための準備から授業中の活動と、授業終了後の対象児の学習の定着状況の確認まで多岐にわたっている。これを一人の学級担任がすべて行うのは物理的に困難であろう。したがって、個別指導や対象児の実態に応じた学習プリントを作成することなどを、学級担任以外の教員に分担する必要も生じてくると思われる。しかし、この時に、それぞれの対象児の特性、学習状況や進度などの実態を、学級担任以外の教員がよく理解して分担することが重要であり、まさに「対象児と他の教員をつなぐ支援」が必要となる。

また、授業をつくっていくという観点では、CAST（Center for Applied Special Technology）が、Universal Design for Learningの原則を確立している。これは、アメリカにおける発達障害や言語といった子どもたちの学習の格差が背景になっている。そして、どの子ども一つのやり方に合わせて学ばせる方法（one-size-fits-all approach to education）で指導をしていくことが困難となり、Universal Design for Learningの概念が導入されるに至ったのである。そうした流れを受けて、近年、日本でも授業のユニバーサルデザイン化がいわれ始めている（佐藤・太田2006）。そして、特別支援教育を考慮した通常学級での授業づくり

や展開の工夫といったノウハウも蓄積され、書籍でも出版されてきている。しかも、対象児にとって学びやすい、ユニバーサルデザイン化された授業では、発達障害はないものの学力的に低位におかれている児童や他の児童にとっても学びやすく、分かりやすい授業であることは間違いない。したがって、通常学級の担任が授業改善に取り組めるための条件の整備も、求められる支援ということになるであろう。

3) 逸脱行動、トラブル対処への支援

この支援は、2つに分けることができると考える。1つは、実際に逸脱行動やトラブルが起こったときの対応への支援である。もう1つは、このようなことが起こったときに、どのように対応すればよいのかわからないことへの支援である。木村・芳川(2006)は、学級担任がAD/HD児に対する適切な対応方法がわからない「不安」、予想できない行動や行為により先が見通せない「不安」、AD/HD児が暴れることを通して、学級内に被害者と加害者の関係が発生し、自分が築いてきた学級内の和が崩壊する「不安」を抱いているとした。また、石川・佐藤(2008)によると、暴力や離席の激しい子どもが在籍している時、周りの子どもたちに、何らかの説明や協力要請をしたことのある学級担任は48%であるとした。そして、残りの52%の学級担任の多くは、他の子どもたちに説明や協力要請をすることのデメリットが大きく、その方法も難しいと考えており、必要性を認識しつつも、他の児童に協力を求めることが容易ではないと考えているとした。このことは、「対象児と他の児童をつなぐ支援」の重要性について示唆していると思われる。なぜなら、学級担任の説明や協力要請は、対象児がまわりとつながっていないと、他の児童から受け入れられないからである。

そこで、逸脱行動やトラブルが発生したときにどのように対処すればよいかということについて、浜谷(2006)は、巡回相談による支援モデルを提案している。これは、相談員が教師の機能を改善することによって、児童の状態を改善するという間接支援の形式や、相談員と教師が対等で共同的な関係であるという原則で支援

を行うとしている。また、相談員は、教室での対象児の様子や授業での実態を観察し、学級担任の思いや願いも大切にしながら助言している。そして、学級担任への支援を第1次支援、教職員の協力関係の形成や、保護者との関係形成を第2次支援と位置づけた。そして、これらの支援の結果、学級担任は心理的な安定や、更なる教育実践への意欲を持つことができるとした。このように、一般的な方法や対処方法の提示にとどまらず、個々の実態や状況に応じた専門的な支援を継続して行うことが重要であると思われる。

そして、逸脱行動やトラブルが発生したときの対応への支援には、他の教員の協力、応援を求める必要がある。そこで、他の教員によって対象児への適切な対応がなされるためにも、普段から校内で情報交換を密にし、対象児のことをよく知っておいてもらう必要がある。これもまさに「対象児と他の教員をつなぐ支援」である。

4) 保護者対応への支援

松村・北山(2005)も述べているように、自発的な来談によって相談関係が開始される専門機関と違って、学校では、保護者から子どもの問題について自発的に情報が寄せられるとは限らない。したがって、学級担任が、当該の児童に問題を感じ、あるいは、学級内でトラブルが発生し、保護者と個別面談の機会を提案しても拒否されることがある。現に本研究で明らかにしたように、特別な支援を必要としている児童のうち、診断や障害名が明らかになっていないケースが大半である。筆者の教育現場での経験でも、当該の保護者と個別に面談することができても、医療機関への受診や、検査を受けてもらうなど、「専門的なアセスメントをもとにして今後の対応を一緒に考えたい」というようなことは、とても担任から言い出せないのが現状である。このように、学校では、対象児の保護者と互いに情報交換ができる信頼関係を築くために、膨大な時間と期間が必要になることは容易に想像できる。

そして、小林ら(2004)は、保護者が「傷ついた」と感じるのは、「子どもの障害や実態」

について伝えられるときであることを明らかにした。しかし、保護者がショックを受けようとも、専門機関の担当者は子どもの実態を伝えていく必要性を感じており、保護者の心情を推し量り、タイミングを見計らって話をしていくことの重要性について述べている。また、単に言葉を選んで子どもの実態を伝えていくだけではなく、伝えた後の対応方針や、子どもの可能性についても言及していくことが大切であるとしている。このことから、保護者対応への支援については、学級担任以外の専門機関の協力が欠かせないといえる。

また、上村・石隈（2000）は、保護者へのサポートとして「指導的サポート」「道具的サポート」「情緒的サポート」の3因子を抽出した。そして、道具的サポートと情緒的サポートが、指導的サポートより援助的であると保護者に評価されていることを明らかにした。これは、教員が母親の取り組みやすさを意図して、「低学年のやさしい問題に取り組んでみてください」「自分で買い物をする機会を作るといいですよ」と具体的に提案しても、保護者からは一方的な押し付けととられてしまう危険性について言及したものである。

以上のように、保護者の気持ちに寄り添いながら、子どものよさや成長を伝え、励ましながら信頼関係を構築していくことの大切さは、近年、学校現場でかなり周知されていると思われる。しかし、その時々保護者の心理状態によって、同じことを言っても受けとめられ方が違ったり、学級担任からノンバーバルに表現されることが、保護者からの反発を生むこともありうる。したがって、学級担任と保護者の関係がこじれたときに、校内でどのような支援体制をつくっていくかということが、学級担任への重要な支援になると思われる。

また、学級担任は、対象児と他の児童との間に起こったトラブルから、他の児童の保護者に対応する必要に迫られることがある。こういった状況にも対応できる校内体制の構築も、同様に必要であろう。

5) 他の児童への働きかけについて

本研究の調査には、「学級全体で何でも話し

合えたり、助け合える学級集団づくりをしていくこと」や「対象児と他の児童がトラブルになった時に、理由や原因、どうすればよいかなどを学級全体で話し合うこと」「対象児の普段からの言動に対する他の児童の不満を解消すること」などの、他の児童への働きかけについての項目もあった。

しかし、いずれにおいても高い因子負荷量を示さなかった。つまり、他の児童への働きかけについては、学級経営の一環として学級担任である自分がすべきことであって、他の教員に支援を求めるべきではないと、担任は考えているのではないかと思われる。

(3) 学年による支援へのニーズの違いについて

本研究では、高学年の担任が、「対象児とまわりをつなぐ支援」を強く求めていることを明らかにした。このことは、思春期を迎えつつある対象児の障害の特性とも関係があると考えられる。齋藤（1997）は、思春期にある発達障害の子どもたちの脆弱性について、障害類別ごとに述べている。軽度知的障害の子どもは、自分と周囲との能力の差、周囲からの攻撃的言動の意味や、孤立状況を敏感に感じることができる。このことが、不安や恐れに満ちた心の萎縮を招きやすいとしている。広汎性発達障害の子どもについては、強い固執性や強迫性と、この障害に特有な社会的能力の発達困難性が、学校に参加するという動機づけ自体を弱めているとした。またアスペルガー症候群や高機能自閉症と呼ばれる子どもたちは、思春期に入って友人のできにくいことや、仲間集団内の荒々しい交流様式に過敏となり、妄想に近い被害感や孤立化を増殖させることが少なくないとしている。また、星野ら（1993）は、LD児が2次障害により、学校不適応などの問題を引き起こす要因をいくつか挙げている。1つは、ストレスや欲求不満状況に対する耐性や抵抗力の低さである。もう1つは、行動上の問題や学習困難のため、親や教師の評価が低くなりがちで、過度の干渉や叱責を受けやすく、学校で孤立したり、高学年になると自己像がネガティブなものになりやすいことである。本研究では、これらの特性から、学級の中で孤立感を深めていく対象児

に対して、他の児童をどのようにしてつないでいけばよいのかについて、高学年を担当する教員は苦慮している現状がうかがえた。

しかし、対象児が高学年になって、学級で孤立し始めてから、「つなぐ支援」を進めていくことには困難が伴うと思われる。やはり、「対象児とまわりをつなぐ支援」は、低学年の段階から、それぞれの発達段階に応じて進めていくべきであろう。

謝 辞

本研究においてアンケートを作成するにあたり、小牧綾乃さん（仙台市子供相談支援センター）には資料を提供していただくなど、大変お世話になった。末筆ながらこの場を借りてお礼申し上げたい。

文 献

- 1) 文部科学省初等中等教育局長 (2002)：特別支援教育の推進について（通知）
- 2) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子 (2001)：通常の学級における自閉症児の教育の現状－小学校通常の学級担任のニーズを中心に－，国立特殊教育総合研究所研究紀要，28，77-85.
- 3) 竹林和子・別府哲・宮本正一 (2004)：教師は軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているか－軽度発達障害についての理解と意識に関する質問紙調査－，岐阜大学教育学部研究報告（人文科学），Vol.53，No.1，239-248.
- 4) 木村光男・芳川玲子 (2006)：AD/HD 児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究－学級担任と保護者の連携において－，横浜国立大学教育人間科学部紀要，I，教育科学 8，275-285.
- 5) 村田朱音・松崎博文 (2008)：特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援(1)－通

常学級における現状と課題－，福島大学総合教育研究センター紀要，5，55-61.

- 6) 小牧綾乃・田中真理・渡邊徹 (2006)：通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への担任教師による支援に関する調査研究，LD 研究，15(2)，216-223.
- 7) 村田朱音・松崎博文 (2009)：特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援(2)－雑誌及びアンケート調査にみる実践例の分析から－，福島大学総合教育研究センター紀要，6，55-61.
- 8) 小林正幸 (2005)：学校で S S T を実践するためには？，発達の遅れと教育，579，14-16.
- 9) 佐藤慎二・太田俊己 (2006)：特別支援教育と通常の学級経営・授業づくり，千葉大学教育実践研究，13，11-18.
- 10) 石川弘幸・佐藤慎二 (2008)：通常学級に在籍する配慮を要する子どもへの支援と学級経営の在り方に関する検討－周りの子どもへの“説明や協力要請”に焦点をあてて－，植草学園短期大学紀要，9，77-87.
- 11) 浜谷直人 (2006)：小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害等の教育実践への支援モデル，教育心理学研究，54，395-407.
- 12) 松村茂治・北山佳奈 (2005)：軽度発達障害が疑われる生徒が在籍する学級の経営，LD 研究，14(2)，141-152.
- 13) 小林倫代・久保山茂樹・佐藤雅次 (2004)：「ことばの教室」担当者の言動と保護者の受けとめ－担当者と保護者のおもいの比較－，国立特殊教育総合研究所紀要，31，1-13.
- 14) 上村恵津子・石隈利紀 (2000)：教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係－特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて－，教育心理学研究，48，284-293.
- 15) 齊藤 万比古 (1997)：発達障害としてみた不登校，こころの科学，73，61-65.
- 16) 星野 仁彦・増子 博文ほか (1993)：学習障害児にみられる二次的情緒障害の発症要因に関する検討，小児の精神と神経，33(2)，145-154.