Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-06

通常の学級に在籍する発達障害のある児童に個別支援を実施する際の実践上の工夫 : 小学校教師への半構造化面接から

古村, 真帆

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,17(1):53-62

(Issue Date)
2023-09-30

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/0100483330

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100483330

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要
第17巻第1号　2023

研究論文

通常の学級に在籍する発達障害のある児童に個別支援を実施する際の実践上の工夫―小学校教師への半構造化面接から―

Practical Ideas for Providing Individualized Support for Children with Developmental Disabilities in Regular Classrooms − From Semi-Structured Interviews with an Elementary School Teacher −

古村　真帆*
Maho KOMURA*

要約：本研究の目的は，小学校教師が通常の学級でどのように発達障害児に対する個別の配慮や支援を行っているか,実践上の工夫を検討することであった。小学校教師1名に半構造化面接を実施し，1年生の事例を分析した。その結果，対象教師は，自閉スペクトラム症の診断がある児童に対し，別室利用や座席の配慮などの個別支援を実施していた。対象教師は，児童の困り感に対する合理的な配慮を行うことは「当たり前」であると考え，同学級の他の児童らには，対象児童の困難さや個別支援を行う理由等を「オープン」に説明していた。加えて，児童の要求の全てを受け入れ，配慮を実施するのではなく，他の児童との調整が必要な場面では，相互の思いを尊重する指導・支援を行っていた。以上を踏まえ，対象教師の指導・支援上の配慮の工夫を（1）自閉スペクトラム症児が感じる困難さを本人に聞く，（2）個別支援を「当たり前」のものと考える，（3）個別支援の中で，同学級の他児童との調整であることを意識する，（4）インクルーシブ教育において求められる通常学級改革の重要性，の4つの視点から考察し，教育実践への示唆を述べた。今後の課題には，様々な特別な教育的ニーズのある児童に対する事例や他の学年における教師の配慮や工夫を実践的に検討する必要を挙げた。

キーワード：インクルーシブ教育，通常の学級，発達障害，個別支援，実践上の工夫

1．問題と目的

近年，学校現場でインクルーシブ教育や特別支援教育が推進され，通常の学級における発達障害のある児童への特別な教育的ニーズに合わせた個別支援の必要性の認識が高まっている。先行研究において，特別な教育的ニーズに応じる個別支援の方法や内容の検討，その効果の検証など数多く知見が積み重ねられている。例えば，特別な教育的ニーズに合わせた個別支援の方法や内容の検討，その効果の検証がある（e.g，松尾，2018）。しかし，通常の学級で個別支援を実施するにあたり，大きな困難の1つとして挙げられるのは，他児童の個別支援に対する否定的な捉え方である。発達障害の診断を受けている子どもの場合であっても「その子だけ特別扱いできない」と言われ，特別な教育的ニーズに対する個別支援の必要性を理解してもらえない場合も少なくない（楠，2012）。この背景には，発達障害のある子どもは，通常学級において，授業や課題・集団行動に取り組まないこと，他児との関係に悪影響を及ぼす児童の行動が問題とされやすい（竹村，2009）ことや，問題とされやすい発達障害等の子どもがもつニーズを,他児童は怠惰やわがままとみる（宮本，2019）ことが考えられる。教師は，個別支援の必要性を認識していても，他児童が否定的に捉える状況が予想される場合,学級経営への影響の懸念から，個別支援の実施に大きな困難さを感じることが推察される。にもかかわらず，先行研究において，通常の学級集団の中で，教師が具体的にどのように配慮や支援を工夫して行っているのかに関する言及は少ない（東海林，2014）。

しかし，教育実践の中では，個別支援に対する他児童の否定的な捉え方が生じた際に他児童に適切な

＊　神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究員

（2023年3月31日　受付
2023年6月20日　受理）

指導・支援を行うことで肯定的な理解に変容させた実践や否定的な捉え方が生じないように配慮された実践が報告されている。例えば，竹内（2000）は，授業に集中できず，床に寝転んでしまう児童に対して，他児童は「特に授業中はあかん」と発言する。教師は「教室は寝転んだらあかんのか」「みんなかて，授業中にしんどいと思うことはないか」と問いかけた。最終的に教室に寝るコーナーを作ることを決定した。つまり，支援が必要な児童のしんどさを他児童も持っていることを気付かせる指導を行うことで，他児童の否定的な捉え方が肯定的な捉え方に変容したと考えられる。また，石垣（2011）は，個別支援（座席を前にするや，電卓の使用を許可する等）を実施する際には，全員に必要かどうかを聞き,必要な児童には全員に対して支援を行っている。そうすることで，必要な児童は誰でも個別支援を受けられるので，他児童は個別支援に対して否定的な捉え方をしないことが考えられる。

このように教育実践では，通常の学級で発達障害やその疑いのある児童を支援する際に実践的な配慮が数多く行われていることが推察される。浜谷（2012）は，通常の学級における特別支援教育の成果と課題を整理し，教育心理学における研究の主流と言える仮説検証型の研究手法だけではなく，「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」と言及している。この浜谷（2012）の指摘のように，個別支援を実施する際の教師の配慮を実践的から検討し，今後のインクルーシブ教育実践における寄与する知見を得ることは重要である。

そこで，本研究では，発達障害のある児童に対して，教師が通常の学級の中で具体的にどのように配慮や支援を工夫して行っているのかを検討することを目的とする。

本研究の意義は，発達障害児に対して行われる個別支援や通常の学級で実施する際の学級経営の視点を踏まえた配慮を検討する点である。個別支援への他児童の不満が生じうる個別支援は実施に繋がりにくい現状が指摘されているが，全ての教育実践において他児童が不満等の否定的な捉え方をするとは限らない。本研究では，教師が通常の学級の中で具体的にどのように配慮や支援を工夫して行っているのかを検討し，個別支援を受ける発達障害のある児童以外の周りの同学級児童が，どのように個別支援を捉えるのか，その捉え方の背景にはどのような教師の配慮や工夫が関わっているのかを検討する。導かれた結論は，今後，発展継承させていくことが望まれる仮説（やまだ，2002）として位置付け，インクルーシブ教育実践の手がかりを考察する。

２．方法

(1)　調査協力者

近畿圏内の小学校教師１名（以下，A 教師と表記する）であった。A 教師は，20 年以上の教職経験がある。また，A 教師は小学校教員免許の他に特別支援学校教員免許を取得しており，特別支援学校に 4 年間勤務した経験がある。このように A 教師は，教職経験が十分あり，かつ，集団づくりを重視した実践を行っている。そのため，特別な教育的ニーズに合わせた個別支援をどのように通常の学級集団の中で実施しているかを検討する本研究の目的に適した事例になると考え選定した。

(2) 調査時期

202X 年 5 月に実施した。

(3) データ収集方法

1 時間程度の半構造化面接を実施した。インタビュー内容は IC レコーダーによる録音を行った。主な質問項目は，通常の学級に在籍していた発達障害のある児童（以下，a 児）の特徴や学級での様子，友人関係，a 児に対して実施した個別支援，実施した個別支援に対する同学級の他の児童の反応，個別支援を実施する際の配慮や工夫であった。それぞれの質問項目に対する大まかな回答を得た後，1 学期，2 学期，3 学期の順に詳細な語りを得られるよう適宜質問を行った。対象の実践は，インタビューを実施した前年度に担任した小学校 1 年生（在籍児童数は 30 人）の実践であった。対象学級には a 児だけではなく,「アスペルガー」の診断のある児童（「　」内は A 教師のインタビューでの語りの引用である，以下同様）や，学習に困難さがある児童など，特別な教育的ニーズがある児童が多く在籍していたことが語られた。そのうち特に児童の困り感が強く，様々な個別支援を行った「知的障害はない自閉症の診断」がある a 児を中心にインタビューを実施した。a 児は，幼稚園では，母子分離が難しく，母親は毎日付き添っていた。a 児が母親から離れて日課活動をしている間，母親は別室で待っていたという。小学校では，入学後しばらくして a 児は，教室に入ることができなくなった。そのため，教室に入れない a 児は別室で A 教師や別の教師と過ごすことになった。この別室で過ごす個別支援を中心にインタビューを行った。

(4) 分析方法及び結果の記述

インタビューに関しては，録音された内容を全て逐語化した。逐語録の合計文字数は，約 2 万 2000 字となり，これを 1 次資料とした。1 次資料を最初に精読した後，(1) 実施した個別支援や個別支援に対する他児童の捉え方，(2) A 教師の個別支援に対する考え方や学級経営の視点に関する語りを中心に抜き出した。語りの解釈にあたっては，読者の様々な代替的な解釈や批判を可能とするため（楠

見，2017；南，1992)，松島（2003）を参考に，以下の3点に留意することで読者にも再解釈が可能になるよう努めた。①結果で取り上げた箇所の実践全体の位置づけを示すためにインタビューの概略図を作成した。概略図は，本文中に引用した語りのいずれが根拠となっているかを明確にするため，対応する番号を記載した。②語りの内容が，調査者の質問によって誘導された可能性について明らかにするため，調査者の質問への返答の場合は，質問内容及び質問の意図を明記した。③本研究目的と関わる質問に対する調査協力者の語りはできるだけ省略せず記述し，オリジナルに近いデータを多く提示した。ただし，語りの一部は，内容に影響しない程度に適宜変更した。主に変更した個所は，方言の修正，主語や省略された言葉のうち，明記が必要と判断した個所は（　）内に記述（例:(A教師は)…(と語った)）した。筆者（以下，Iとする）の質問への返答として語られた箇所は，質問内容が分かるように，≪I:(質問内容を記述)≫と明記した。

倫理的配慮　筆者が所属する機関の倫理審査委員会の承認を得た。調査協力者には，調査実施前に，本研究の目的や方法，インタビュー中止の自由等を文書及び口頭で説明を実施し，書面での同意を得て調査を行った。

3. 結果

まずA教師の語りから得られた実践全体を概観する（Figure1)。「知的障害はない自閉症の診断」があるa児は入学後，しばらくして教室に入ることができなくなった。そのため次節で詳述する通り，A教師は別室を用意する個別支援を行い，a児は別室で過ごすことを基本としながら，入れそうな授業は通常の学級で学校生活を送った。a児は徐々に通常の学級の教室に入れる時間が増え，2学期後半から3学期では，クラスメートに教室に誘われたことをきっかけとし徐々に別室で過ごす時間は減少し，教室で過ごすことができるようになったことが語られた。

以下，インタビューでの語りを，(1) a児に実施した個別支援および個別支援を実施する際のA教師の配慮や工夫，(2) A教師の個別支援に対する考え，(3) a児が別室ではなく教室にいるようになったきっかけ（他児童との関係性の広がり)，の順に記述する。

(1) a児に実施した個別支援および個別支援を実施する際の配慮や工夫

a児に実施した個別支援には大きく3つが語られた。具体的には，教室に入れなかったため管理職と相談し別室を用意した，給食を食べずに下校させる又は食べられるメニューのみ食べさせた，座席をa児の希望する場所に固定した，ことが語られた。順に詳述する。

① 【別室を用意する個別支援】

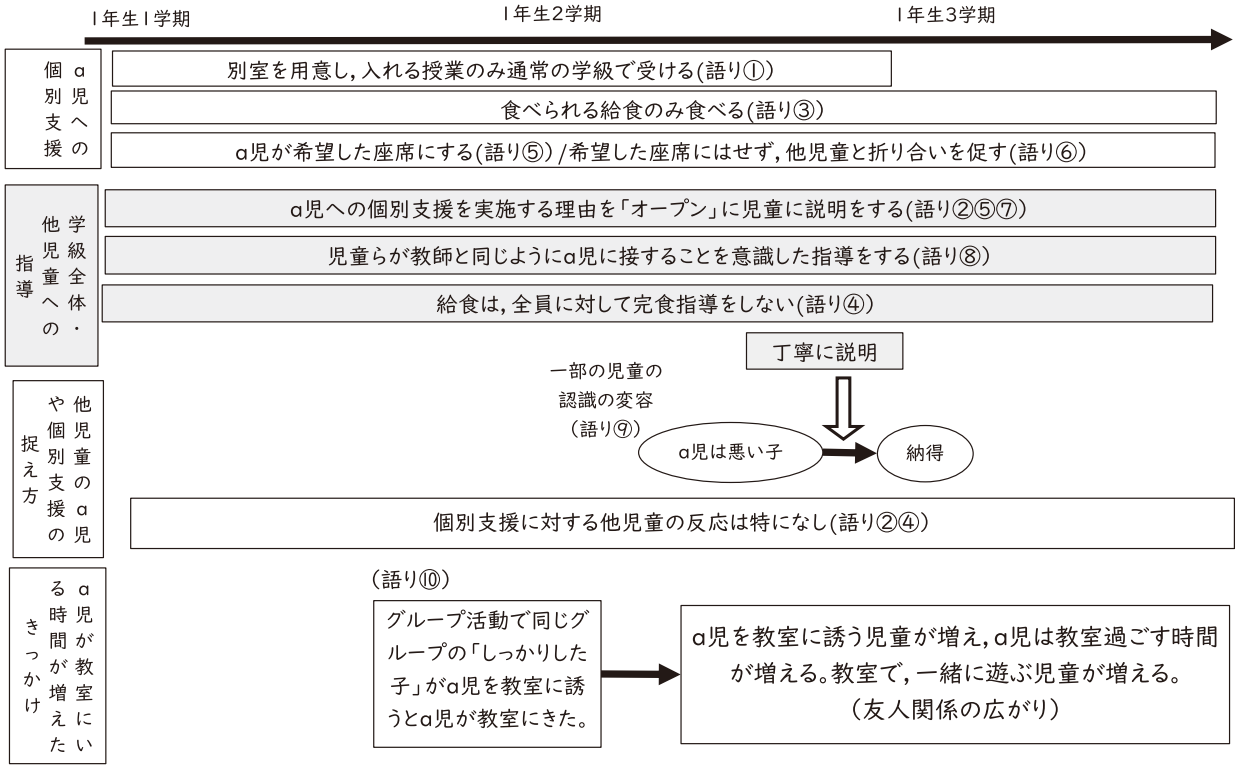

Figure 1　A教師の実践の概略

別室を提供することにして，で，別室にいったん入れば，後，（a 児が）自分で選んで，入れそうなところだけ教室に入ることを，（A 教師が）許すっていったらおかしいですけど，そういう風にして登校しよか，ということにしました。

①のように，別室を提供する個別支援を行った。A 児が別室にいることについて，A 教師は以下②のように他児童に説明を行った。

② 【a 児が別室にいることの他児童への説明と他児童の反応】

（他児童に対して）「（a 児は）音が敏感で，なんかうるさいのが嫌だって言ったりとか，何となくこの，教室に入るのが怖いとか。その教科によって何するのか分からなかったら不安で入れないとか」をそのまま子どもたちに伝えて，「隣の教室に入ってかばんを置いて落ち着いて，これやったらいけるなってなったときに（教室へ）行く，これなら（a 児は）登校できそうって言ってるから，それでしてあげようと思ってるねんけど，みんな知っておいてね」（と A 教師が説明すると，他児童らは）それで“分かった”みたいな感じでスタートしました。

②のように，A 教師は a 児が語った教室に入れない理由を全て他児童にそのまま伝えた。また，個別支援を実施することを学級全体に説明を行った。

さらに，a 児は「給食に一番壁があった」ため，4 時間目で帰ることも多かったという。給食が食べられそうな日は，食べられるメニューのみを食べたという。

③ 【給食は食べられるものだけ食べさせる個別支援】

教室に入ったり別室に行ったりしながら 4 時間目まではいられて，給食のメニュー表を紙で全部先に渡しておいてあげるんですけど，それを見ながら，来週の火曜日は，なになにだから，ちょっと食べてみると（a 児が言って），好きなものだけ食べるんです。

このように，給食のメニューを見て食べられるものがあるかどうかを確認し，食べられるときはそのメニューだけを食べたことが語られた。この給食の個別支援に対して，④に示す通り他児童の反応は特にみられなかったことが語られた。

④ 【給食の個別支援に対する他児童の反応】

給食（の個別支援）もね，みんなにしてたことなので，（他の子も）減らしたかったら減らすし，おかわりしたい人はおかわりするし。ただ，ちょっと違ったのは，他の子は頑張れそうなときは，（1 つのおかずを）全て減らすことは，あんまりしてなかった。a 児はそれだけって言ったらそれだけ。（A 教師が）「ちょっとだけ食べてみる？」とか聞いたけど，（a 児が）「嫌」って言ったら，それまで。他の子は 3 品なら 3 品。苦手って言ったら減らしたり，1 個にしたりとか。そこは違ったけど，みんな別に食べられなかったら残していたし。なので，その給食についても「a 児と一緒に給食食べれたな」って。子どもらが“「a 児はとんかつの時だけ食べてずるい」とかも一切なく。「減らしてもらってずるい」とかもなく。（不満がなかったのは）自分らも減らしているから。

a 児と他児童への指導・支援の違いとして，他児童は給食のメニューは減らしてもよいが全てのメニューを食べるよう指導された。一方の a 児は食べられる 1 品だけの場合があった。このような指導の違いはあったが，A 教師はどの児童に対しても苦手なメニューは減らすことを認め，完食を目指す指導はしていなかった。そのため他児童は a 児だけが給食を減らしている感覚を持たなかった。

さらに，通常の学級の中で行った個別支援には座席の位置の配慮があった。

⑤ 【座席の位置の個別支援と A 教師の他児童への説明】

a 児の座席もね，（a 児が）「後ろから（誰かに）見られているのが怖いから，一番後ろの角がいい」って言ってたので，一番窓際の一番後ろにいつもしてたんです。それは皆に言って，「a ちゃんはこういう理由でここにいるんだよ」って。2 学期は，（a 児が）「ちょっと動いていてもいいかも，後ろの席ならどこかいってみてもいいかも」って，自分から申請してきたので。それもみんなにこういう申請がありましたって言って，ちょっと（a 児の座席の場所を）変えてみて。

座席は a 児の意思を尊重し不安を軽減できる場所に固定した。A 教師は，a 児の座席を固定する理由を他児童に説明をした。座席に関して，特に他児童から反応はなかったという。

以上の①～⑤の語りからは，A 教師は a 児の思いを全面的に肯定し，a 児が要求する支援を全て実施したように見える。しかし a 児の要求に全て応じたわけではない。2 学期中頃の語り⑥では a 児が席替えを要求し，応じなかった A 教師の様子が語られた。

⑥ 【席替えを要求するａ児に対するＡ教師の指導】

（ａ児の）前の席の子が，すごくガシャガシャしている子（以下，ｏ児と表記する）だったときに，（ａ児が）「ちょっと（前の席のｏ児が）気になって嫌だ。席替えしてほしい」って（Ａ教師に）言いにきたときがあって。だけど，席の位置とかは配慮できるけど，その“人”を変えるということは，人間に変わってもらうっていうことはね。ａ児にその子（ｏ児）の良いところも見てほしいし，「いつもａ児が４時間目で帰った後，文句言わずにａ児の机を掃除だから運んでくれているんだよ，知っておいてね。って。先生，そのガシャガシャしていて嫌だな，っていうのは聞くけれども，それをｏ児にね，あんまり言いたくないなって思う。」（とＡ教師はａ児に伝えた。）
（中略）
ｏ児には，「ちょっとａ児が（ｏ児が）授業中にガシャガシャするのが気になるんだって。ちょっとだけ我慢できるところはやってあげる？どう思う？」と聞いてみたら，（ｏ児は）「なんかちょっと気になることしていたと思う。私もできると思う。」と言った。
（中略）
Ａ教師は（ｏ児に）「ちょっと頑張ってみてくれる？」と言った。それでも無理なところは無理なので，「でもｏ児が机運んでくれているところとか（ａ児に）先生伝えたよ，嬉しいって言ってた」（とｏ児に伝えた）。その後，ｏ児がａ児に「ａ児ごめんね。ちょっと私，頑張ってみるから」と言って，それでａ児は「我慢してみよっかな」って言ったり
（中略）
結局，席は変えずにいきました。

このように，Ａ教師はａ児の要望を全て聞き入れていない。ａ児が前の座席のｏ児の行動が「気になって嫌だ」という思いは聞くが，ｏ児にａ児が嫌だと言っているから席替えをするとは言いたくないと率直に伝えている。しかし，Ａ教師は何もしないのではなく，ｏ児にはａ児がｏ児の振る舞いが「気になっている」と言っていることを伝え，気を付けることができそうか尋ねた。ｏ児は自分の振る舞いを意識し，気を付ける意思を表した。さらに，Ａ教師はａ児が知らないｏ児の優しい一面をａ児に伝え，ｏ児には，ｏ児の優しいところをａ児に伝えたら，ａ児は嬉しいと言っていたことを伝えた。このような丁寧なＡ教師の働きかけの後，ｏ児はａ児に謝り，頑張ることを伝えた。そして，ａ児も席替えはせず我慢しようと考え，互いに折り合いをつけることができた。そのため席替えは行われなかった。

（2）Ａ教師の個別支援に対する考え

個別支援の実施についてＡ教師は以下のように語った。

⑦ 【個別支援を実施するＡ教師の心情】

当たり前のことだから，その，うーん，黒板見えにくかったら前の席にするのと同じような感覚で，別室を用意するんです。私にしたら。
（中略）
様々な配慮があったんですけど，あの，ほとんどをオープンにして，子どもたちの前で言ったりとか。もう，なんでしょうかね。特別扱いを特別扱い視せずに，あの，それを気を付けてやってきたんです。

このように，Ａ教師にとって個別支援は当たり前のことであり，「オープン」にして特別扱い視せずに実施していると語った。この意図を尋ねたところ，以下のように語った。

⑧ 【個別支援を当たり前に思うＡ教師の考え】

≪Ｉ：全部支援をオープンに説明していると思うのですが，その意図は何ですか？≫
意図は，子どもらに，いろんな，本当にいろんな人がいるじゃないですか。本当にそれを，当たり前に，生きてほしい，というか…。うん。なんというのかな。隠すことでもないくらいのことというか。本当に，あの，目が見えにくいから前の席みたいなことくらいの内容で，いてほしいなっていうのが一番ですかね。だから，なんかすごく，特に１年生担任してきて，ずっと思っているのが，こっち（教師）がその子に接するみたいに，特に支援のいる子への接し方って，こっち（教師）がするように子どもらするじゃないですか。（教師が）怒っていたら，子どもらもその子らに怒るようになるし，大丈夫やでって言ってたら，子どもらも同じように大丈夫やでって言うでしょ。（個別支援の説明をするときには）当たり前のことやしね，って言って。

個別支援を他児童にオープンな説明したことについて，Ａ教師は，多様な人が当たり前に生きてほしいことや，個別支援は隠すことでもなく当たり前になってほしいと語った。加えて，児童は教師と同じように支援を必要とする児童に接することを意識し，個別支援を受けることは「当たり前のこと」と伝えることが語られた。

しかし，中には，ａ児が別室にいるのは「悪い子」だからと考えた児童もいたという。

⑨ 【別室にいるａ児に対する他児童の否定的な反

応】

a 児（が別室にいるの）は「悪いから，頭が悪いから」っていう言い方をするんです。「頭が悪いから別室にいっているから，あれはあかん」って。（この発言をした児童，以下 p 児が）通級に行くかどうかの話をしないといけない状態になったときに，（p 児は）「a 児みたいに悪い子になりたくないから，私は別室に行かない」って言ったことがあったんです。2 学期後半になってからそれを（p 児から）聞いて，（a 児のことを）そういう風に捉えてたんかって思って。それについては，p 児に，頑張って丁寧に伝えて，そうじゃないってことは分かって。（p 児は）算数がすごくできないので，違うところで教えてもらうってことは「別にやってもいい」っていう風にまでいったので，分かったと思うんですけど。

p 児は算数が苦手であった。そのため，通級指導教室を利用するかどうかを話し合う必要があった。しかし，p 児は最初，別室で学習する a 児を引き合いに出し，a 児のように頭が悪い子になりたくないからという理由で拒否をしたことが語られた。A 教師が丁寧な説明を行い，p 児自身も別室での通級利用に納得したため，別室を利用する a 児への理解が深まったと思われることが語られた。

(3) a 児が別室ではなく教室にいるようになったきっかけ（他児童との関係性の広がり）

a 児が別室ではなく，教室にいる時間が増えた要因として，同じグループの他児童が a 児を教室に誘ったことが語られた。

⑩ 【a 児が教室にいる時間が増えたきっかけ】

（1 学期の 6 月に）グループで音読するときに，a 児にはとてもハードルの高いことなんですけど，見本になる子，しっかりした子を一緒にしてみたんです。（しっかりした子と）もう一人と 3 人グループで。で，（同じグループの子が a 児のいる）別室の方で，練習しに行ってくれたりとか，
（中略）
そしたらその子たちがね，a 児に対して，「a 児，授業中もおいでよ」って，子どもなりの悪気なく誘うっていうか。こっち（A 教師）はドキッとするんですけど。「来てほしいな，来てよ来てよ」みたいな。（A 教師は）強引に言わないでとは言わず，そっとしてたんです。そうしたら，（a 児は）来たんです。授業に。その（a 児を誘った）子がね「自分が声をかけたことで，a 児が来てくれたことが，すごく嬉しい」と言ったんです。
（中略）
その後，2 学期も生活科で発表があったときも，a 児がお手本になる子が欲しいってことで，その（しっかりした）子と，また今度はもう 1 人は別の子で組んだんです。（a 児は）友達に呼ばれることがハリになって，教室に入りだしたりして。その後，2 学期後半からずっと，（a 児は）教室に来ているので，
（中略）
しっかりした子ってクラスに 2，3 人いるもので。その子たちが，（a 児に）声掛けたら来てくれるかも，みたいなものを掴んだんですよ。（他児からの）声掛けが増えたり，そうしたらちょっと嬉しくて，いっぱいお話したりする。そこへもう（a 児が）教室に日々来てくれるようになって
（中略）
その（しっかりした）子たちから広がって，みんなで遊んでいる（ようになった）

1 学期や，2 学期では a 児が授業中にグループで活動する際に，他児童から教室に来るよう誘われ，a 児が教室に来た様子が語られた。a 児にとっては誘われることがきっかけとなり教室に入りお喋りを楽しむことができ，誘った児童にとっては，自分が誘ったことで a 児が教室に来てくれたことが嬉しく，教室で一緒に遊ぶようになった。さらに a 児が教室にいる時間が増えたことで他の児童と遊ぶようになった。このように a 児と他児童との関係性が広がる様子が語られた。

4. 総合考察

本研究の目的は，発達障害のある児童に対して，教師が通常の学級の中で具体的にどのように配慮や支援を工夫して行っているのかを検討することであった。

自閉スペクトラム症の診断がある a 児は，音への過敏さや見通しが持ちにくいことへの不安感等から通常の学級の教室に入れなかった。そこで，A 教師は加配教師がいる別室を用意する個別支援を行った（語り①）。A 教師は a 児が教室に入れない理由を理解し，他児童に説明を行った（語り②）。同様に，通常の学級での座席を a 児が安心できる場所に固定し，その理由を他児童に説明した（語り⑤）。別室にいることが多かった a 児であったが，他児童から教室での活動を誘われたことをきっかけに，教室に入る時間が増えた（語り⑩）。また，給食に関して a 児は食べられないものが多かったが，A 教師は，a 児の気持ちを尊重し，他児童にも完食を強要する指導はしていなかった（語り③④）。A 教師は個別支援を「当たり前」のことと考え，他児童には「オー

プン」な説明をした（語り⑦⑧）。ただし，A 教師は a 児の要求を全て聞き入れたわけではなく，他児童との調整を行ったことが語られた（語り⑥）。

以上の A 教師の実践から，(1) 自閉スペクトラム症児が感じる困難さを本人に聞く重要性，(2) 合理的配慮を「当たり前」のものと考える重要性，(3) 合理的配慮の中で，同学級の他児童との調整であることを意識する重要性，(4) インクルーシブ教育において求められる通常の学級改革の重要性について考察を行う。

(1) 自閉スペクトラム症児が感じる困難さを本人に聞く重要性

A 教師は a 児の不安な気持ちを受け止め，安心して学校生活を送られるように様々な特別な配慮を行った。その際，A 教師は a 児の困難さを a 児自身に尋ね，a 児の思いを尊重した特別な配慮を行った。例えば，教室が入れない理由を a 児に尋ね，「うるさいのが嫌」「教室に入るのが怖い」「教科によって何をするのか分からないと不安」であることを丁寧に聴きとっている。このように児童自身に尋ねることは，インクルーシブ教育実践を進める上で重要と考える。なぜなら，自閉スペクトラム症児を含めた集団づくりにおいて，「異質・共同」の集団づくりが重要であることが指摘されているためである（別府，2019；湯浅，2008）。「異質・共同」の集団づくりとは，自閉スペクトラム症児の異質さを認め，それに定型発達児が共感できるよう大人が働きかけるものである。そして，自閉スペクトラム症児は共感される嬉しさから，少し苦手や嫌な活動であっても他児童と一緒に活動しようとする思いにつながるのである。A 教師は，a 児の異質さを認め，特別な教育的ニーズに対する適切な配慮を数多く行った。「異質・共同」の集団づくりの観点から，a 児は共感されることで，少し苦手や嫌な活動であっても他児童と一緒に活動しようとする思いを膨らませることができたと思われる。実際，本事例において，a 児が教室に長くいられるようになったきっかけは，グループ活動で，同じグループになった児童が，a 児を教室での練習に誘ったことであった。児童が a 児と一緒にグループ活動をしたいという思いを持ち，a 児自身も友達と一緒に活動したいという思いを持っていたからこそ，本事例のように教室での活動や，その後の友人関係の広がりに繋がったのであろう。今井（2015）は，発達障害児の学習の場への参加を保障する場合，学習に向かう準備段階として授業の場にひとまず出席していている段階も保障しつつ，授業の活動や参加している友達に興味を示したときに，参加を呼びかける教師の働きかけが不可欠と述べる。a 児にとっては，別室にいることは，学習に向かう準備段階の一つであったと考える。a 児は，自身の困り感を A 教師に共感され，必要な配慮を受けられたからこそ安心を積み重ねられた。そして，他児童の誘いをきっかけに教室での活動に参加することができたと思われる。

以上のように，児童が感じる困難さを本人に尋ね，尊重する関わりは，「異質・共同」の集団づくりにつながる重要な視点である。

(2) 合理的配慮を「当たり前」のものと考える重要性

A 教師は，「多様な人が当たり前に生きてほしい」，個別支援は隠すことでもなく「当たり前」のものであると考えていた。加えて，教師の発達障害のある児童に対する接し方を見て他の児童も教師と同じように接することを意識した実践をしたことが語られた。A 教師が別室にいることを「当たり前」と捉えていたことは，a 児が別室登校から，徐々に通常の学級で過ごす時間が増えた背景要因として重要と考える。このように推察される根拠として，大塚・青木（2006）の研究がある。大塚・青木（2006）は，スクールカウンセラーや適応指導教室の担当教師を対象に質問紙調査やインタビュー調査を行った結果，別室登校児童生徒に対して，学級担任の中には，「教室に登校しないことを許せない」「教室に来ないのは自分がダメだからではないか」等の別室登校への抵抗がみられたという。しかしまずは，「別室に登校していることを認める」ことが重要である（大塚・青木，2006）。A 教師は別室利用を認めることに加え，別室にいることを「当たり前」と認識している。だからこそ，「当たり前」なこととして説明を受けた他児童らは a 児を特別視しなかったと考える。加えて，A 教師は a 児だけではなく，個別支援を必要な児童には誰にでも「当たり前に」配慮を行っていた。例えば，給食では他児童も嫌いなメニューは減らすことができた。そのため他児童らは，a 児に対する個別支援について，学校生活の中で，a 児だけの特別な支援であることを強く意識することがなかったと考える。一柳・三谷（2020）は，教師が発達障害児のことを異質な存在として捉えるのではなく，他の児童と同じように一人の児童として認めていくことが他の児童の非特別視につながり，発達障害児と他の児童との関わりを促進することを指摘する。A 教師は子どもが教師の振る舞いと同じように振る舞うことを意識した実践を行っていた。そのため，a 児に対して本学級の多くの児童は特別視せずに，一緒に学習や活動を行ったと考える。

しかし，語り⑨から，別室にいる a 児を「悪い子」と捉える p 児がいたことが報告された。本事例では，A 教師の丁寧な説明により p 児は考えを変え，a 児が「悪い」から別室にいるのではないことを理解した様子が語られた。垂見（2019）は，教室内で落

ち着かないTを，外に連れ出して気持ちを落ち着かせる対応（異別処遇）をしていたところ，他児の中に「Tは悪い子」とみる児童がでてきたことを報告し，教育的ニーズへの配慮は実践者と当事者の子どもとの二者関係ではなく，可視化せざる得ない特定の子どもへの異別処遇を，他児に対しどのように説明するかという課題を抱え込むと指摘する。A教師は日常的に「オープン」にa児に対する個別支援は他児童に説明をしていた。それでもなお，児童の中には，「悪い子」と捉えてしまう場合があることが今回の語りから得られた。しかし，本実践においてp児は，a児を直接的に批判するなどの言動はみられなかった。それはA教師の振る舞いを他児童が見ていたからだと思われる。特に，低学年の児童の他者理解は，身近な大人である教師をモデルとして形成される。子どもは大人の振る舞いをよく見ており，教師が児童に対して温かい関わり方をすることで他の子どもたちのモデルになり，浸透する（阿部，2006）。個別支援は教師と特別な教育的ニーズのある児童との二者関係ではないことを踏まえ，通常の学級集団における他児童に与える影響や他児童から与えられる影響を考慮した実践が重要である。

（3）人との調整で行われる配慮を意識する重要性

前述の通り，A教師は，必要な配慮は細やかに行っていたが，a児の要求の全てをそのまま受け入れていない。具体的には，2学期の中頃に，a児が前に座るo児の行動が嫌だから席替えをしてほしいと言った際には，要求を受け入れなかった（語り⑥）。これには，o児の良いところをa児に知ってほしいというA教師の意図があった。そのため，A教師は物理的な環境調整ではなく，人との調整であることを意識し，双方の思いを伝え，互いに納得して折り合えるように指導した。その際にはどちらかが我慢するのではなく，相手の良いところを伝えたり，頑張ってみようと思えるような声掛けをしたりするなど，細やかな配慮があった。野口（2016）は，合理的配慮に関して，その語源はreasonable accommodationであり，accommodationには「便宜・調整」といった意味がある。しかし「配慮」の語感から，合理的配慮を「配慮してあげる―してもらう」と認識されやすい現状があると指摘する。個別支援が，他児童に我慢を強いる場合，うまくいかないと「排除」の論理に容易に変わることもある（別府，2019）。また，小学校おいては，発達障害児との直接的な関わりが他の児童の発達障害児に対する認識プロセスに影響を与える（一柳・三谷，2020）。A教師の実践のように，人との調整である場合は，発達障害児と他児童との思いを調整し，相互が納得できるよう配慮することが重要である。

なお，これは2学期中頃の出来事である。前述の通り，A教師は「異質・共存」の集団づくり（湯浅，2008）を実践していた。そのためa児は，他児童の言動が苦手ではあるが，他児童と一緒に活動しようとする気持ちが膨らんでいたと考えられ，折り合うことができたと考える。

（4）インクルーシブ教育において求められる通常の学級改革の重要性

インクルーシブ教育の実現には，通常教育改革が必要不可欠である（清水，2012）。つまり，インクルーシブ教育は，多様で柔軟な仕組みを整備することが重要（文部科学省，2012）であり，全員がその特性を認められつつより安心して，それぞれの力が発揮できるような環境や集団の在り方やシステムをいかに作るか（多賀・南，2021）が求められる。本実践において，a児は，別室で過ごしていたが次第に教室に入ることができるようになった。教室に入られなかった理由として，「うるさいのが嫌」「教室に入るのが怖い」「教科によって何をするのか分からないと不安」とa児自身は述べた。これらの言動からは，音への敏感さや，見通しが持てないことへの不安等の自閉スペクトラム症の障害特性が背景にあると考えられる。しかし，いずれも本人の主観で語られるものであるため，周囲の理解が得にくい場合がある。例えば，発達障害のある児童の言動を周囲が怠惰やわがままと感じる場合がある（宮本，2019）。周囲の理解が得られず，発達障害等の子どもがもつニーズを，周囲が怠惰やわがままと捉えた場合，定型発達児者に同化させようとする力が働きやすくなる。発達障害児が学校で困り感を抱える要因の一つに，学校の標準が狭く，「みんなと同じようにできない」ことへの悩みが挙げられる（本田，2022）。前節（1）～（3）で述べた通り，A教師はa児に困り感を尋ね，その困り感に対する特別な配慮は「当たり前のもの」と考え，他の児童の生活にa児を同化させることはなかった。通常の学級に在籍する全ての児童が安心して学校生活を送られるようにするために，通常の学級改革は欠かせない。学級集団は，教師が行う働きかけとそれに対する児童の反応との相互作用の中で生まれるもの（近藤，1994）であり，教師と所属する児童らによって望ましいインクルーシブ教育実践は異なるだろう。教師が，児童の特別な教育的ニーズを理解し，必要な配慮を行うことで，全ての児童が安心してそれぞれの力を発揮できる環境や集団が形成されると考える。

教育への示唆

本研究から得られる教育への示唆は以下の2点である。

1点目は，児童一人一人のニーズに応じる個別支援を児童の困り感に寄り添い，「当たり前に」実施

する重要性である。A 教師はきめ細やかな配慮を行っていた。しかし，発達障害児は，通常の学級という集団の中の一人であり，他児童との調整が必要になる場合もある。A 教師は，座席の場所を配慮した際に，他児童との調整が必要な場面では，相互の思いを尊重する指導・支援を行っていた。

2 点目は，児童らに「オープンな」説明を行う重要性である。A 教師は，他児童に自閉スペクトラム症という診断名は伝えていないが，「音に敏感」「後ろから誰かに見られるのが怖いから，座席は後ろがよい」等，本人の困り感や要求を他児童に伝えた。A 教師の説明からは，障害があるから配慮するのではなく，困っていることがあるから配慮を「当たり前に」行っていることが児童に伝わったと考える。そのため，困ったときに配慮を受けることは特別なことではないことや，誰でも困ったことがあれば教師に対応してもらえる安心感を他児童らも得たと考える。インクルーシブ教育の対象は全ての子どもであるため，このような A 教師の説明は重要なことであろう。なお，A 教師は，他児童への説明をする際には事前に保護者や a 児に同意を得て実施をしていた。個別支援を受ける児童自身が，他児童に自分の困難さを知られたくないと感じる場合も考えられる。本人や保護者の思いや学級経営の状態も考慮に入れる必要があると思われる。

以上 2 点は，特別な教育的ニーズのある児童に必要な特別な支援を行う際に重要である。さらに，学校の標準を広げ，インクルーシブ教育に求められる通常の学級改革につながると考える。

今後の課題

本研究は，小学 1 年生の自閉スペクトラム症児に対する個別支援の実施上の工夫を検討した。今後は，他の特別な教育的ニーズや他学年における実践上の工夫を検討する必要がある。例えば，行動面での困難さがある児童は，他の困難さがある児童よりも，周囲から認められることが少なく，いじめやからかいの対象となる可能性が高いことが指摘されており（深沢・河村, 2007), 児童の困難さの領域によって実践上の工夫は違うことが考えられる。加えて，低学年の児童は，身近な大人である教師をモデルにして他者理解を形成するため，教師が発達障害児の思いを代弁し共感してかかわれば，児童も共感的に関わることが考えられる。しかし，高学年は大人への依存から脱し，依存しながら自立する精神的自立に取り組み始める時期であるため，自立しようとする児童にとって教師からの「直接的な」指導は「強制的」な指導と映りやすく，児童の反発につながりうる（別府，2010)。そのため，中学年，高学年における教師の配慮や支援の工夫は異なることが推察され検討することは意義があると思われる。

付記

本研究は 2022 年度に神戸大学大学院人間発達環境学研究科に提出した博士論文の一部を加筆修正したものである。

謝辞

インタビューにご協力いただきました A 先生に心より感謝申し上げます。また，研究並びに本論文の執筆にあたりご指導賜りました神戸大学大学院人間発達環境学研究科の赤木和重先生に深く御礼申し上げます。本研究は，日本学術振興会特別研究員奨励費 21J11441 の助成を受け実施しました。

文献

阿部隆幸 (2020). 教室の中の多様性と『学び合い』授業づくりネットワーク，37，48-53.

別府　哲 (2010). 小学校高学年・中学校での支援の実際　別府　哲・小島道生（編）「自尊心」を大切にした高機能自閉症の理解と支援 (pp.170-189)　有斐閣

別府　哲 (2019). 自閉スペクトラム症児者の心の理解　全障研出版部

深沢和彦・河村茂雄 (2007). 通常学級に在籍する特別支援対象児童の学校適応について―困難領域の違いによる検討から―　日本教育心理学会総会第 49 回発表論文集，515.

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.

本田秀夫 (2022). 学校の中の発達障害―「多数派」「標準」「友達」に合わせられない子どもたち　SB 新書

一柳貴博・三谷聖也 (2020). 発達障害が疑われる児童に対する周囲児の認識プロセス―特別支援教育およびその近接領域を先行する学生の小学校時代に焦点をあてて―　障害理解研究，21，1-14.

石垣雅也 (2011). クラスの子どもたちや，教師集団の理解をどうつくっていくか―通常学級における特別支援―　障害者問題研究，39(1)，68-71.

近藤邦夫 (1994). 教師とこどもの関係づくり―学校の臨床心理学　東京大学出版会

楠見友輔 (2017). 知的障害児と交流の質を規定する条件－交流経験の語りの質的分析－　特殊教育学研究，55(4)，189-199.

楠　凡之 (2012). 自閉症スペクトラム障害の子どもへの発達援助と学級づくり　高文研

松尾奈美 (2018). 子どもの認知に着目した個別支援の授業づくり―集団指向を促す中学校数学の

教材研究と実践―　広島大学大学院教育学研究科紀要，67，117-125.
松島秀明 (2003).　非行少年の「問題」はいかに語られるか―ある更生保護施設職員の語りの事例検討―　発達心理学研究，14(3)，233-244.
南　博文 (1992).　事例研究における厳密性と妥当性―論文 (1991) を受けて―　発達心理学研究，2，46-47.
宮本郷子 (2019).　教室にいる子どもたちの実態と教師の現実（小学校）湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝（編）よくわかるインクルーシブ教育 (pp.2-5)　ミネルヴァ書房
野口晃菜 (2016).　インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり　青山新吾（編）インクルーシブ教育ってどんな教育？ (pp.14-28) 学事出版
大塚文子・青木真理 (2021).「別室登校」支援の在り方について―スクールカウンセラーの支援に着目して―　福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要，4，1-9.
清水貞夫 (2012).　インクルーシブ教育の提言―特別支援教育の革新　クリエイツかもがわ
東海林　渉 (2014).　通常学級における発達障碍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―　北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要，7，49-66.
竹村洋子 (2009).「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―記述式アンケートによる「減らしたい行動」についての調査から―　障害科学研究，33，211-224.
竹内朋子 (2000).　われらがゴンファミリー子どもたちがクラスをつくる　湯浅恭正編　学級崩壊―かわる教師　かえる教室　第Ⅱ巻・小学校低学年「初めての学びと自分づくり」　フォーラム A
垂見直樹 (2019).　インクルーシブ保育のエスノグラフィー―発達障害児への異別処遇の過程―　保育学研究，57(2)，76-86.
やまだようこ (2002).　なぜ生死の境界で明るい天空や天気が語られるのか―質的研究における仮説構成とデータ分析の生成継承的サイクル―　質的心理学研究，1(1)，70-87.
湯浅恭正 (2008).　発達障害児と集団づくりの展望　湯浅恭正（編）　現代の教育課題と集団づくり①　困っていること集団づくり　発達障害と特別支援教育　(pp.161-185)　クリエイツかもがわ