

## 特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察 (3)

山本 憲子 (知立市立知立小学校)  
都築 繁幸 (愛知教育大学障害児教育講座)  
(2006年10月31日受理)

### Consideration on Special Needs Education of Teachers' Awareness at the Elementally School (3)

Noriko YAMAMOTO (Chiryuu Elementally School)  
Shigeyuki TSUZUKI (Aichi University of Education)

**要約** 特殊学級担任を経験したことのある教師は、経験のない教師に比べ、座席の決め方、教室掲示、板書などの学習環境を整える際に、発達障害児の特性を考慮し、なるべく刺激の少ない環境づくりをしている傾向がある。学習指導においても視覚的な情報が入りやすいことを考慮して指導している姿も見られる。生活指導については褒めることを重視し、よいこと、悪いことのけじめを「褒める」、「叱る」の二つの行動で示そうとしている傾向が高い。身の回りの整頓については、個別に指導しており、教室から出て行く子については、その子を叱ったり、我慢させるのではなく、職員室や保健室と連携をとっている。保護者に対しては、積極的に問題行動を知らせたり、経験を話すなどして連絡を取り合い、話し合っていこうという姿勢が見られる。そうした対象児の問題行動を校内委員会だけでなく、校長、教頭に相談し、対象児を取り巻く問題を学校としてどうしていくのかを考えていこうとしている。特殊学級を担当したことのある教師は、経験していない教師に比べ、発達障害についての専門的な知識を有しており、発達障害児に対して適切な指導をしていこうとする姿が見える。経験のない教師に比べ、学級経営が充実する、学級集団の質が高まるなどの積極的な考えを学級経営には感じていないが、堅実に学級の中で発達障害児を指導していると考えられる。

**Keywords** : Consideration, Special Needs Education, Teachers' Awareness, Elementally School

#### I. はじめに

現在、特別支援教育の構想の実現に向かって様々な取り組みが試みられている。特にこれまであまり注目されてこなかった通常学級に在籍する学習障害 (LD)、注意欠陥多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等の児童に積極的に支援をしていく体制を整備しようとしている。この体制の移行の成否は、教育現場がこのことをどのように受け止め、どのように展開していくかにかかっている。すなわち、特別支援教育体制への移行は、通常の学級担任教師の意識に左右される部分が大きいと言える。佐藤 (2004) は、発達障害のある子どもの支援のためには学級経営という視点が重要であるとしており、この視点は今後の特別支援教育を推進していく際の鍵となると思われる。

そこで特別支援教育に移行しつつある現在、特別支援教育に対する担任の意識が、学級経営にどのように反映されるか調査した。この影響が大きいと考えられる小学校の学級担任を対象に調査を計画した。具体的には、軽度発達障害のある児童を学級経営上、どのように位置づけ、どのような手立てを講じているのか、またどのような意識で学級経営を行っているのかを調査し、特別支援教育に移行していく際の教師支援の在り方に関する課題や要因を明らかにしたいと考えた。

#### II. 方法

##### (1) 調査対象

A県B地区の小学校5校に依頼した。今回は、通常学級担任の教員のみを分析することにした。84名から回答を得ることができた。回答者の属性は、表1のとおりである。これに示されるように女性が6割を占め、中学校での指導経験がないものが多く、9割の者が特殊学級担任の経験はなく、約9割の者は軽度発達障害の指導の経験がある、という集団である。

##### (2) 手続き

平成17年11月20日現在における「校内支援体制における教師の取り組みの現状」を把握した。

今回の調査では、気になる子ども＝軽度発達障害児と表記し、基本的に「軽度」は、知的な遅れはなく、「重度」は、知的機能に問題があるという意味で用いることとし、次のような注釈をつけた。

気になる子ども：現在、診断が下されているかどうかは別にし、先生が次のように感じられた場合をさす。先生の日頃の教育的関わりの中で、特に配慮を必要とする子ども、診断は下っていないが、そのために何か検査が必要だと思われる子ども、ある教科が優れている (得意である) 反面、ある教科は極端に不得意である子ども、授業中、落ち着いた行動がとれない子ども、

学級内，学校内で，対人関係で仲間とトラブルを起こすことが多い子ども，先生のご判断で，学級経営上の支障をきたし，いわゆる「気になる」と思われる子ども，学習に集中できない，授業内容が理解できないなどの問題があるものの，その状況が本人の努力だけでは解決できそうにないと思われる子ども，すでにはつきりと障害の診断が出ている子どもとする。

質問内容は，担任する学級に気になる子どもたち（軽度発達障害）がいる場合，その対応の方方を選択肢の中から頻度の多い順に二つ選ぶ方法をとった。

表1 内訳

属性	内容	人数 (人)	割合 (%)
性別	男性	30	35.7
	女性	54	64.3
年代	20代	26	31.0
	30代	19	22.6
	40代	26	31.0
	50代	13	15.5
教職経験	1年目	6	7.1
	2年～5年目	22	26.2
	6年～9年目	5	6.0
	10年～19年	20	23.8
	20年以上	31	36.9
中学校の経験	なし	54	64.3
	1年	2	2.4
	2年～3年	9	10.7
	4年～5年	9	10.7
特殊学級の担任の経験	担任したことがある	9	10.7
	担任したことはない	75	89.3
軽度発達障害児の担任経験	担任したことがある	73	86.9
	担任したことはない	4	4.8
	その他	7	8.3

調査は，学校ごとに調査用紙を配布し，回答を求めた。氏名は記入せず，この調査は，全体の傾向を把握することが目的で，個人や学校全体の結果を個別に公表することは，決してない旨を伝えた。記入を終えた調査用紙は，封筒に入れ，のり等で担当の世話係りに提出を求めた。

今回は，特殊学級経験の有無による調査の結果は，以下のようなものである。

### Ⅲ. 結果と考察

#### (1) 座席について

教師の近くに置いて支援をすぐにはできるようにと配慮をしているのは，担任経験のある教師にわずかに比率が高い。それに対して，くじ引きで決めると答えているのは，経験のない教師が高い。

表2 座席 % (人数)

	担任経験 あり	担任経験 なし	計
座席をひとりにする	5.9 (1)	2.3 (3)	(4)
隣の席に座る子どもを気 になる子と話し合っ て選ぶ	0.0 (0)	9.2 (12)	(12)
教師の側に席を置く	47.1 (8)	40.5 (53)	(61)
くじ引きで座席を決める	17.6 (3)	26.0 (34)	(37)
ローテーションで座席を 決める	5.9 (1)	69.9 (9)	(10)
後ろの方に座席を置く	0.0 (0)	3.8 (5)	(5)
その他	8.5 (4)	11.5 (15)	(19)
	100.0 (17)	100.0 (131)	(148)

#### (2) 教室の掲示

障害に対する配慮は，経験のある教師に高い。それに対し，色を統一するほか，見た目に関する配慮をしているのは，経験のない教師に多い傾向が見られた。

表3 教室掲示 % (人数)

	担任経験 あり	担任経験 なし	計
その日の連絡は，マグネット ボードなどを使う	31.3 (5)	13.2 (18)	(23)
前面の掲示を減らす	25.0 (4)	12.5 (17)	(20)
時間割，当番表などは区 別できるように色を変える	25.0 (4)	27.9 (38)	(42)
ごちゃごちゃしないように 掲示物を同じ色で統一する	0.0 (0)	12.5 (17)	(17)
キャラクターなどを使っ て興味を引く掲示にする	6.3 (1)	7.4 (10)	(11)
見た目をきれいに する	0.0 (0)	22.1 (30)	(30)
その他	12.5 (2)	4.4 (6)	(8)
	100.0 (16)	100.0 (136)	(152)

#### (3) 軽度発達障害児の身の回り

経験のある教師は，半数が整頓の仕方を対象児に個別に指導している。少人数で個別指導してきた経験をいかそうとしている姿が見られる。記名に力を入れると答えているのは経験のない教師に多いが，対象児は

他の児童からたびたび落し物をよくする子という印象をもたれやすいことを考えると得策ではない。

表4 軽度発達障害児の身の回り % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
とりあえず入れる箱を用意する	0.0 (0)	16.5 (17)	(17)
整頓の仕方を指導する	52.9 (9)	45.6 (47)	(56)
必要ない物をしまう	35.3 (6)	53.4 (55)	(61)
そのままにしておき、帰りに整頓させる	0.0 (0)	4.9 (5)	(5)
隣の席の子に片づけてもらう	0.0 (0)	2.9 (3)	(3)
対象児の持ち物に名前をしっかりと書かせておく	5.9 (1)	18.5 (19)	(20)
その他	5.9 (1)	4.9 (5)	(6)
	100.0 (17)	100.0 (103)	(168)

#### (4) 学習指導

経験のある教師は特別のカリキュラムを作る割合が高い。対象児に集中する、授業の計画通りに進める仕方がないとあきらめる、という答えが経験のない教師にわずかに多く見られる。

表5 学習指導 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
特別のカリキュラムを作る	12.5 (2)	3.7 (5)	(7)
別の課題を課す	25.0 (4)	28.7 (39)	(43)
指導内容を減らす	25.0 (4)	24.3 (33)	(37)
授業の計画通りに進める	18.8 (3)	23.5 (32)	(35)
その子にだけ集中して指導をする	6.3 (1)	11.0 (15)	(16)
本来は特殊学級に在籍する子なので指導をしても仕方がないとあきらめる	0.0 (0)	2.2 (3)	(3)
その他	12.5 (2)	6.6 (9)	(11)
	100.0 (16)	100.0 (136)	(152)

#### (5) 学習方法

赤ペンの文字をなぞらせることは経験のある教師に特に高く、半数近くの教師が行っている。また、何もしていないと答える教師はいない。

ワークプリントを用意するのは経験のない教師に多い。特殊学級で指導した経験から身に付けた技術を使って対象児に指導している。担任経験なしの教師は、特にプリントなどを用意せずともできないときに好きなことをやらせているようだ。

表6 学習方法 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
アンダーラインを引かせる	5.9 (1)	10.1 (13)	(14)
赤ペンの文字をなぞらせる	41.2 (7)	18.6 (24)	(31)
ワークプリントで復習させる	17.6 (3)	24.8 (32)	(35)
できないときには好きなことをやらせておく	5.9 (1)	11.6 (15)	(16)
何度も同じところを学習させる	17.6 (3)	17.8 (23)	(26)
特に何もしていない	0.0 (0)	7.0 (9)	(9)
その他	11.8 (2)	10.1 (13)	(15)
	100.0 (17)	100.0 (129)	(146)

#### (6) 板書

特殊学級担任経験のある教師は大事なところに枠をつけるということを重視しており、聞き取ることを重視していないという傾向がある。障害特性を理解し、指導の場面で視覚への働きかけを重視していると言える。

表7 板書 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
大事なところやノートに写すところに印を付ける	33.3 (5)	30.6 (41)	30.9 (46)
漢字にかなをつける	0.0 (0)	3.0 (4)	(4)
大事なところに枠をつける	40.0 (6)	32.8 (44)	(50)
聞き取ることを優先して、板書は最小限にする	6.7 (1)	17.9 (24)	(25)

指導に必要なことはすべて書く	6.7 ( 1)	5.2 ( 7)	( 8)
板書はあくまでも補助として, 重視しない	6.7 ( 1)	8.2 (11)	(12)
その他	6.7 ( 1)	2.2 ( 3)	( 4)
	100.0 (15)	100.0 (134)	(149)

(7) 国語・算数の授業を中心にした授業

国語・算数: 経験のある教師は絵や写真を使ったり, 大事なことを繰り返して指導したりすることに経験のない教師よりも力を入れている。また, 「聞く」, 「話し合う」ということが苦手な発達障害の特性を理解している教師の比率がわずかに高い。

表8 国語・算数の授業を中心にした授業 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
文字→読み方→意味→文章のように順を追って教える	12.5 ( 2)	13.6 (19)	(21)
絵や写真を使う	25.0 ( 4)	20.0 (28)	(32)
拡大コピーをした教材を使う	0.0 ( 0)	5.8 ( 8)	( 8)
教師の話をよく聞くように指導する	18.8 ( 3)	24.3 (34)	(37)
大事なことは何度でも繰り返し話し話して指導する	31.3 ( 5)	28.6 (40)	(45)
話し合いを重視する	0.0 ( 0)	5.0 ( 7)	( 7)
その他	12.5 ( 2)	2.9 ( 4)	( 6)
	100.0 (16)	100.0 (140)	(156)

(8) 生活指導

特殊経験のある教師は褒めることを重視してお経験のない教師は他の子と区別しないようにしたり, 励ましたりする傾向がわずかに見られる。

表9 軽度発達障害児(対象児)への生活指導 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
賞賛を繰り返す	16.7 ( 3)	12.0 (18)	(21)

ルールを守れたら誉め, 逆なら叱る	38.9 ( 7)	34.7 (52)	(59)
常に対象児を視野に入れている	22.2 ( 4)	21.3 (32)	(36)
他の子と区別しない	11.1 ( 2)	18.0 (27)	(29)
もめ事が起きたとき対象児をしっかり叱る	0.0 ( 0)	4.0 ( 6)	( 6)
常に励ます	0.0 ( 0)	7.3 (11)	(11)
その他	11.1 ( 2)	2.7 ( 4)	( 6)
	100.0 (18)	100.0 (150)	(168)

(9) 保護者への対応

特殊学級担任経験のない教師は, 理解しそうな保護者には, 話をしないと答える者がわずかにだがあるのに対して, 経験のある教師は, 問題行動を保護者に伝えないとする者はいない。その都度知らせたり, 事例を話したりと対応をしている傾向が見られる。

表10 対象児の保護者との対応 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
保護者に心配させるのであまり話さない	0.0 ( 0)	3.7 ( 5)	( 5)
学校での問題行動をその都度, 知らせる	35.3 ( 6)	25.4 (34)	(40)
学習上の連絡を密にする	17.6 ( 3)	26.1 (35)	(38)
理解しそうな保護者には話をしない	5.9 ( 1)	10.4 (14)	(15)
これまでに担任した事例などを参考に話す	29.4 ( 5)	11.2 (15)	(20)
子どもの障害特性の理解を促す	11.8 ( 2)	11.2 (15)	(17)
その他	0.0 ( 0)	11.9 (16)	(16)
	100.0 (17)	100.0 (134)	(151)

(10) 他児への対応

経験のない教師に比べ, 特殊担任経験のある教師は, 隣の子に援助を頼む割合が高い。それに対して, 経験のない教師は, みんなでがんばる雰囲気作りには力を入れている傾向がある。

表11 他児への対応 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
隣の席の子に援助を頼む	22.2 (4)	13.7 (20)	14.6 (24)
学級全体で見守る	38.9 (7)	34.2 (50)	34.8 (57)
みんなでがんばる雰囲気作りをする	16.7 (3)	34.2 (50)	32.3 (53)
対象児は特別なのであまりかかわらないように指導する	0.0 (0)	0.0 (0)	
障害については、知らせない	5.6 (1)	6.2 (9)	6.1 (10)
もめ事が起きた時には、対象児に悪いところをやませる	11.1 (2)	10.3 (16)	11.0 (18)
その他	5.6 (1)	0.7 (1)	1.8 (2)
	100.0 (18)	100.0 (146)	
			(164)

(11) 教師の授業中の対応

出歩いてよいいきまりを作っておいたり、職員室に連絡を取って探してもらおう対策をとっているのは、経験のある教師に高く、対象児にがまんをさせたり、きつく叱るという対応をしているのは、経験のない教師にわずかではあるがある。障害認識の違いであるといえよう。

表12 教師の授業中の対応 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
出歩いてよいいきまりを作っておく	23.1 (3)	19.4 (25)	(28)
保健室など行く場所を話し合って決めておく	30.8 (4)	33.3 (43)	(47)
職員室に連絡を取り、対象児を捜してもらおう	38.5 (5)	24.1 (31)	(36)
がまんさせる	0.0 (0)	7.8 (10)	(10)
きつく叱って出ていかないようにする	0.0 (0)	3.9 (5)	(5)
すぐに探しに行く	7.7 (1)	6.2 (8)	(9)
その他	0.0 (0)	5.4 (7)	(7)
	100.0 (13)	100.0 (129)	
			(142)

(12) 保護者への話し合いにおける対応

問題が起きたときに話し合うというのは、経験のある教師の割合が大きい。学年の先生などに相談する割合も経験のない教師に比べ、わずかだが高い傾向にある。それに対して、問題が起きたときにすぐに保護者に連絡をとる、問題が起きてもとっていない、連絡しない、一人では話し合う自信がないという答えがわずかではあるが経験のない教師に高く見られる。これは、障害についての知識の有無が保護者へ対応に差を生じるのではないかと考えられる。

表13 教師の保護者との話し合いにおける対応 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
すぐに連絡をとる	12.5 (2)	23.7 (33)	(35)
問題が起きたときはとっている	43.8 (7)	38.1 (53)	(60)
学年の先生や特別支援教育コーディネーター等に相談する	37.5 (6)	30.9 (43)	(49)
問題が起きてもとっていない	0.0 (0)	0.7 (1)	(1)
保護者に理解がないときは、連絡しない	0.0 (0)	1.4 (2)	(2)
一人では話し合う自信がない	0.0 (0)	2.9 (4)	(4)
その他	6.3 (1)	3.2 (3)	(4)
	100.0 (16)	100.0 (139)	
			(155)

(13) 現在の学級の指導

担任経験のある教師は、学習指導の進捗や学級事務への不安が強い。経験のない教師は、子ども達との関係や教科学習の準備にやや不安があると答えており、不安がないと答えている教師もいる。これは、特殊学級担任時代は、担任する子どもに対して、少人数でゆっくり学習に取り組ませる体制から、通常学級では煩雑な事務処理や成績処理に追われるということからくる不安であろうと考えられる。

表14 現在の学級の指導 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
学習指導が進まなくて不安になる	25.0 (4)	13.4 (18)	(22)
問題行動がうまく指導できなくて不安になる	18.8 (3)	19.4 (26)	(29)

保護者との関係で不安になる	6.3 (1)	4.5 (6)	(7)
学級事務や成績処理が進まない不安になる	25.0 (4)	10.4 (14)	(18)
子ども達との関係がうまくいかないとき不安になる	6.3 (1)	9.7 (13)	(14)
教科学習の準備が十分で きなくて不安になる	18.8 (3)	21.6 (29)	(32)
不安を感じない	0.0 (0)	15.7 (21)	(21)
その他	0.0 (0)	5.2 (7)	(7)
	100.0 (16)	100.0 (134)	(150)

#### (14) 教師の連携

どちらも大差はないが、経験のない教師に割り切っている教員が多い、言いたいことが言えない雰囲気があるという答えがわずかに高い。

表15 校内における先生同士の連携 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
困った状況を抱える教師を 支え合っている	25.0 (4)	25.2 (36)	(40)
大切なことは積極的に発 言している	25.0 (4)	25.3 (24)	(28)
学年内での協力ができて いる	31.3 (5)	33.6 (48)	(53)
仕事は仕事と割り切って いる教員が多い	0.0 (0)	4.9 (7)	(7)
他の学級の運営にはなる べく口出ししないように している	12.5 (2)	7.0 (10)	(12)
言いたいことが言えない 雰囲気がある	6.3 (1)	9.8 (14)	(15)
その他	0.0 (0)	2.8 (4)	(4)
	100.0 (16)	100.0 (143)	(159)

#### (15) 問題行動への対処

経験のある教師が、校長、教頭に相談する割合が経験のない教師に比べて高いのは、問題行動のもとにある障害の問題に適切に対処し、具体策を講じるために管理職に相談しているのではないかと考えられる。それに対して、コーディネーターに相談するというのが、

経験者にはなく、経験していない教師にもわずかしかないのは、現在の段階では、コーディネーターが専門的な知識や対処方法を確立していないためであると考えられる。経験していない教師に専門家への直接的な相談があり、コーディネーターよりも割合が高いのもその理由からであろう。

表16 教師の学級内の子どもの問題行動への対処 % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
校内委員会で相談した	35.3 (6)	31.6 (42)	(48)
校長、教頭に相談した	47.1 (8)	30.8 (41)	(49)
コーディネーターに相談 した	0.0 (0)	6.0 (8)	(8)
他の先生も忙しいので、 自分で解決する	5.9 (1)	5.3 (7)	(8)
相談をしたことはない	0.0 (0)	0.0 (0)	(0)
特別支援教育・特殊教育 の専門家に直接相談した	0.0 (0)	7.5 (10)	(10)
その他	11.8 (2)	18.8 (25)	(27)
	100.0 (17)	100.0 (133)	(150)

#### (16) 通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合 の印象 -学級にとって-

思いやりの心が育つ、障害理解が深まると答えているのは、担任経験のある教師に高い。待ち時間が多くなる、授業がスムーズに進まなくなる、差別意識をもつようになると答えているのは経験のない教師でわずかに高い傾向が見られる。これは、特殊学級で障害のある児童へのかかわりをもっていない場合、障害そのものへの認識が肯定的でないのではないかと考えられる。

表17 通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合の印象 -学級にとって- % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
思いやりや助け合いの心 が育つ	40.0 (6)	33.3 (50)	(56)
学級がまとまる	6.7 (1)	7.3 (11)	(12)
障害理解が深まる	26.7 (4)	17.3 (26)	(30)

待ち時間が多くなる	6.7 ( 1 )	12.0 ( 18 )	( 19 )
授業がスムーズに進まなくなる	20.0 ( 3 )	25.3 ( 38 )	( 41 )
差別意識をもつようになる	0.0 ( 0 )	3.3 ( 5 )	( 5 )
その他	0.0 ( 0 )	1.3 ( 2 )	( 2 )
	100.0 ( 15 )	100.0 ( 150 )	( 165 )

(17) 通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合  
の印象 —子ども自身—

経験のある教師は、集団適応力が身につくことが一番高く、経験のない教師と比べても高い。経験のない教師は、社会性や同世代との交流を利点とする割合が高い。いじめの対象になると答えているのは、経験のある教師が高い。これは特殊学級に在籍する子には、子どもたちが「保護しなければならない子」「助けなければいけない子」という認識を持つのに対して、同じ学級に在籍する子には、同等に考えて接しているためであると考えられる。特殊学級を担任して、その意識の差をはっきりと感じているからではないかと考えられる。

表18 通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合の印象 —子ども自身— % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
社会性が身に付く	17.6 ( 3 )	23.1 ( 34 )	( 37 )
同世代と学べる	11.8 ( 2 )	25.2 ( 37 )	( 39 )
集団適応力が身に付く	35.3 ( 6 )	27.2 ( 40 )	( 46 )
お客様扱いになる	5.9 ( 1 )	2.7 ( 4 )	( 5 )
いじめの対象になる	11.8 ( 2 )	3.4 ( 5 )	( 7 )
必要とする教育が受けられない	17.6 ( 3 )	16.3 ( 24 )	( 27 )
その他	0.0 ( 0 )	2.0 ( 3 )	( 3 )
	100.0 ( 17 )	100.0 ( 147 )	( 164 )

(18) 通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合  
の印象 —担任にとって—

担任経験ある教師は、個々の児童の理解ができるようになるとする傾向が高い。しかし、必要な教育を提供することができない、身体的・精神的な負担が増すとする傾向も高い。他に児童への対応が不十分になると答えているのは、経験のない教師に高い。経験のない教師は、学級経営が充実する、学級集団の質が高まるという答えが、わずかにだが経験のある教師よりも高い傾向がある。これは、対象児童に対して、特殊学級の指導の経験から指導をもっとすることができればと感じるからであろう。

表19 通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合の印象 —担任にとって— % (人数)

	担任経験あり	担任経験なし	計
学級経営が充実する	0.0 ( 0 )	4.9 ( 7 )	( 7 )
個々の児童の理解ができるようになる	33.3 ( 6 )	24.6 ( 35 )	( 41 )
学級集団の質が高まる	0.0 ( 0 )	11.3 ( 16 )	( 16 )
必要な教育を提供することができない	22.2 ( 4 )	11.3 ( 16 )	( 20 )
他の児童への対応が不十分になる	22.2 ( 4 )	27.5 ( 39 )	( 43 )
身体的・精神的な負担が増す	22.2 ( 4 )	18.3 ( 26 )	( 30 )
その他	0.0 ( 0 )	2.1 ( 3 )	( 3 )
	100.0 ( 18 )	100.0 ( 142 )	( 160 )

IV. おわりに

特殊学級担任を経験したことのある教師は、経験のない教師に比べ、座席の決め方、教室掲示、板書などの学習環境を整える際に、発達障害児の特性を考慮し、なるべく刺激の少ない環境づくりをしている傾向がある。学習指導においても、特別のカリキュラムを考えたり、できることを探したりして、対象児が好きなことをやるのではなく、学習に向かうような手立ても講じていると感じられる。指導の際に、視覚的な情報が入りやすいことを考慮して指導している姿も見られる。生活指導については褒めることを重視し、よいこと、悪いことのけじめを「褒める」、「叱る」の二つの行動で示そうとしている傾向が高い。

身の回りの整頓については、個別に指導しており、教室から出て行く子については、その子を叱ったり、

我慢させるのではなく、職員室や保健室と連携をとっている。保護者に対しては、積極的に問題行動を知らせたり、経験を話すなどして連絡を取り合い、話し合っていこうという姿勢が見られる。そして、そうした対象児の問題行動を校内委員会だけでなく、校長、教頭に相談し、対象児を取り巻く問題を学校としてどうしていくのかを考えていこうとしている。

だが、通常学級の学級事務や成績処理の煩雑さには、やや不安があり、他の学級の運営には口出しをしない傾向がある。

通常学級に軽度発達障害児が在籍している場合、特殊学級担任の経験がある教師は、学級では、思いやりの心が育つ、障害理解が育つ、対象児の集団適応力が身につくという利点は感じているものの、同じ土俵で対象児を周囲の子どもたちが考えているという点でいじめの対象になるのではないかと考えている。また、担任としては、個々の児童の理解ができるようになるとしながらも、特殊学級において少人数できめ細やかな指導をした経験から、通常学級では十分必要な教育を提供できないと否定的に考えている。

以上のように、特殊学級を担任したことのある教師は、経験していない教師に比べ、発達障害についての専門的な知識を有しており、発達障害児に対して適切な指導をしていこうとする姿が見える。経験のない教師に比べ、学級経営が充実する、学級集団の質が高まるなどの積極的な考えを学級経営には感じていないが、堅実に学級の中で発達障害児を指導していると考えられる。

#### 文献

- 1) 佐藤 暁 (2004) 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援：通常の学級に学ぶLD・ADHD・アスペの子どもへの手立て 学研
- 2) 山本憲子・都築繁幸 (2006a) 特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察（1）軽度発達障害学研究 第3巻第3号 29-38.
- 3) 山本憲子・都築繁幸 (2006b) 特別支援教育に対する小学校教師の意識に関する一考察（2）障害児教育方法学研究 第4巻第3号 31-41.