発達障害児に対する「特別な配慮」実践

—授業場面の相互行為を中心に—

松浦加奈子（一橋大学大学院）

1. 本報告の目的

本報告の目的は、授業場面における立ち歩き・教室からの飛び出しという複数の児童の問題行動に対する教師の対応を検討する中で、「特別な配慮」を要する存在として発達障害児が観察可能になる過程を明らかにすることである。

平成 19 年に特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において障害のある児童生徒の支援を充実させていくことが求められている。そして、平成 24 年に実施した文科省の調査では、約 6.5%の割合で通常学級に学習障害や注意欠陥多動性障害、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童が在籍していることが明らかにされている。教師は通常学級に在籍する発達障害児（あるいはその疑いのある児童）への支援を工夫しながら、授業場面における教授—学習を成立させなければならない。そして、当該児童を排除するのではなく、他の児童も納得できる形で授業に組み込んでいくことが求められる。一方で、集団授業を受けるために教室に居続けることを強要されない。それは、発達障害という診断を受けることによって、子どもの不可解な振る舞いに一定程度の免責メカニズムが機能するからである。その代わりに、当該児童は通級指導教室に通い、薬を服用することが求められていく。しかし、授業場面において児童はだれが診断を受けているのかということを知ることがほとんどなく、診断を受けている児童も自分自身が発達障害であることを知らないことも多い。

それでは、教授—学習を成立させながら、教師は問題行動を起こす児童にどのように対応していくのであろうか。授業場面において、どのような行為が逸脱として問題化され、どのような解釈に基づいて行為が免責されているのかを

考察することで、発達障害児への「特別な配慮」という実践を明らかにすることができると考えられる。本報告では、発達障害と診断され、支援員もついている男児の振る舞いが、他の児童の振る舞いとどのように異なり、「特別な配慮」が必要な児童として差異化されるのか、教師による両者の対応を比較しながら検討していく。それというのも、問題行動を起こす児童は発達障害児に限られない上、発達障害という診断を受けた児童もみんな同じような対応をされるというものではないからである。そのため、様々な要因によって発達障害に対する「特別な配慮」が顕在化し、「特別な配慮」を要する発達障害児として理解可能になると考えられる。

2. 調査の概要

報告者は 2014 年 9 月から 2015 年 3 月まで週 1～3 回、関東のある地域 A 小学校の 3 年 1 組で参与観察をしてきた。また、2013 年 11 月と 2015 年 4 月に教師（A 小・3 年 1 組担任）へのインタビューも実施した。そして、参与観察中に放課後の時間を利用してしばしばフィールドインタビューも行った。

A 小学校では、特別支援コーディネーターや地域コーディネーター、スクールカウンセラー、学生ボランティアなど、担任だけではなく複数人の体制で児童の学習・生活支援を行っている。また、外国籍の児童が全学年で約 60 名在籍しており、授業の合間や放課後に日本語の取り出し指導も行われている。特別支援学級はなく、「少人数教室」と呼ばれる教室で日本語指導や発達障害児への指導が行われている。

3. 分析

調査対象の学年である 3 年生は昨年度の 3 学

級から2学級へとクラス数が減り、1学級当たりの人数が38人となっている。1組には発達障害と診断されている児童が2名おり、ともに男児（ユウマ／ヒョンジョン）である。そのうち1名は韓国籍の児童であり、放課後に日本語指導も受けている。筆者は学生ボランティアという立場で不登校女児の支援や発達障害児の学習支援を中心に1組の子どもたちと行動をともにし、参与観察を行ってきた。なお本報告に登場する人物はすべて仮名である。

下記では、(1)学級担任の教育観に基づいた他の児童とは異なる発達障害児の「お互いに支え合う」実践の場面、(2)児童の教室飛び出しと立ち歩きに教師が対応する場面を取り上げる。

3.1. 教師の教育観と「特別な配慮」実践

通級指導教室でも指導経験のある木下先生の教育の原点は「一人ひとりを大切にすること」である。学級において様々な困難を抱えている児童がお互いを支えられるように、子どもたちが役割を持って動けるように意識している。それは、「学級という社会の縮図のような場所で、子どもたちが秩序を持ってお互いを支えていく」ことを木下先生は重視しているからである。この点において、発達障害や家庭環境という違いは意識されていないように思われる。

「お互いを支え合う」ための教師の役割としては、子ども同士が助け合うようにつなげていくことであり、木下先生は手伝ってくれる児童に個別に感謝を述べるのではなく、あえて周りの子の前で感謝を伝えることで「周りの子にも（その子を）認めさせる」働きかけをしている。それでは、木下先生はその教育観に基づいた働きかけを学級の誰に対してもするのだろうか。

授業場面では、木下先生は始業時に児童が他の児童に声をかけて着席を促すように働きかけており、周囲に声をかけた児童に感謝を伝えることがある。一方、ユウマ（広汎性発達障害の

診断有）に対しては「優しく見守ること、スイッチを入れないこと」が重視され、隣の席の児童であっても、声をかけたり、手出ししたりすることは期待されない。そして、ユウマの問題行動に対して児童らが何も反応しないことに「優しいね、みんな。」と声をかけていく。このように、ユウマに対する「お互いに支え合う」実践は他の児童に対するものとは異なっており、ユウマを他の児童と差異化していくことになるのである。

3.2. 差異化される「問題行動」と能力の承認

木下先生は、授業中のルールを児童に伝えており、それに反した場合は他の児童の大切な時間を奪ったという点で、みんなに謝するという指導をしている。ある日、朝の会の先生の話の最中にヨウスケが先生に話しかけ、注意を受ける。一方、ユウマは先生の話の途中で教室を飛び出す。ユウマの行動は注意の対象とはならず、ユウマができていること（学芸会の歌を全部覚えていること、学芸会で使う絵も描くこと）をみんなの前で伝えていく。また、ヨウスケとハルコとヒョンジョン（ADHDの診断有）が授業中に本棚の上に集まり、自分の席には戻らず、ユウマも教室から飛び出している場面でも、注意の対象となるのは前者3名である。

ユウマの行動を児童の逸脱として言及するのではなく、ユウマができていることを学級の成員の前で承認することによって、ユウマが他の児童と差異化されるのである。ユウマとヒョンジョンは診断がついているという点では同じであるが、学級ではとりわけユウマが差異化されていく過程が観察される。それは、問題行動が埋め込まれている文脈やヒョンジョンの問題行動は日本語習得の問題に起因するという教師の解釈が背景にあることが考えられる。

（調査の概要と分析の詳細、参考文献は、別途当日配布いたします。）