

交流を経験した大学生の多様性についての考え

－発達障害児童生徒と特別支援学級の交流を通して－

(学校教育教員養成課程) 山内ゆり

(愛媛大学教育学部) 相模健人

Thoughts on the Diversity of University Students Who Have Experienced Exchanges

－Through Interaction Between Students with Developmental Disabilities and Special Support Classes－

Yuri YAMAUCHI and Takehito SAGAMI

(2023年9月1日受付・2023年11月28日受理)

キーワード：発達障害(developmental disorders), インクルーシブ教育(inclusive education), 交流学級(exchange class), 多様性(diversity)

要旨

近年、子どもの多様化が進んでおり、多様な在り方を相互に認め合える共生社会の実現が目指されている。そこで、子どもの多様な在り方を理解し、共に支え合う意識の醸成につながると考えられる交流及び共同学習が重要な役割を果たすと考え、小・中・高校生時代に障がいの可能性のある児童生徒と関わった経験や交流の経験について大学生を対象に研究を行った。その結果、自分と違った考えや価値観もあると受け入れることができる場所に交流の意義があり、多様性が尊重された学びの場をつくるためには、発達障害の可能性のあるお子さんと周囲児とが日常的に関わることができる環境を整え、発達障害の可能性のあるお子さんの障がいや特性を理解できる場や配慮をしながらも同じ立場で関わるような指導や支援が必要だということが分かった。

I. はじめに

発達障害とは、発達障害者支援法⁽⁸⁾において、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。なお、発達障害に関しては文部科学省が示しているように「発達障害」と記すが、それ以外

の障がいについては「障がい」と記すようにする。令和4年度に文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が実施した調査⁽¹³⁾によると、小学校・中学校の通常学級には発達障害の可能性のある児童生徒が8.8%在籍しているとされている。浜谷(2006)⁽⁴⁾は、通常の学級に在籍する多様な障害児は、教師が彼らの行動を誤解し、不適切な指導を行っているなどといった適切な配慮がとられていない場合が少なくな

いとし、このような場合、彼らは学習し発達する機会を奪われるとともに学校生活への参加が制限されることや、友達関係を作ることが困難で、極端な場合にはいじめの対象となり、深い心の傷を作ることになることがあるという。この背景には、通常学級に在籍する障害児の教育が制度的に整備されていないことや、教師が障害児に関する専門的な知識と指導技術をもっていないことなどがあると説明している。このように、通常学級で学ぶ発達障害の可能性がある児童生徒が増えてきたことから、これまでよりさらにインクルーシブ教育を推進していく必要がある。

障害者の権利に関する条約第 24 条⁽³⁾によると、インクルーシブ教育とは、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が general education system から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要とされている」ものである。平成 24 年 7 月 23 日の中央教育審議会初等中等教育分科会において、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」⁽¹⁾によると、インクルーシブ教育システムでは、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児、児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるという。また、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障がい者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会が「共生社会」であり、誰もが相互に人格と個性を尊重し支えあい、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題であることが明示されている。

これについて渡邊・大久保・竹下・深田 (2017)⁽²⁰⁾は、インクルーシブ教育を推進していくには、一

人ひとりの子どもの個性を尊重し、多様性を受け入れ、互いに尊重し合うという「ダイバーシティ教育」の理念が学校現場に受け入れられ、承認されていくことが欠くことのない前提であると示している。深田・竹下・生野・渡邊 (2018)⁽²⁾は、今後、多様に配慮した教育並びに多様性を醸成する教育は必要性が高まっていくと考えられ、そうした中でダイバーシティ教育がよりいっそう実践され、進展していけば児童自身が多様性を意識せずに学習や生活に取り組む環境が整えられるとしている。このような豊かな教育や環境で育った児童たちは個を個として捉え、様々な人々と共存、協調し、多様な世界を形成していくことも期待できるが、学級担任がダイバーシティ教育に対して戸惑いを感じている様子やダイバーシティ教育が十分に実践されていない実情も明らかになったと考察している。このように、学び方が多様になっている現在で、通常の学級の子どものニーズも多様化しており、多様な人々と共生しながらよりよい社会を築いていく人材を育てるためにダイバーシティ教育は取り入れられるべきだと考えられている。

その実現のための一つの方策として交流学級がある。平成 31 年 3 月に文部科学省が発表した「交流及び共同学習ガイド」⁽¹²⁾では、「幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校等が行う、障がいのある子供と障がいのない子供、あるいは地域の障がいのある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある」と説明されている。宮脇・阿部 (2009)⁽¹¹⁾は、交流及び共同学習において行っている配慮の現状や連携の方法の実際について、担任同士が定期的に連絡を取り合う時間を決め、週案や連絡ファイル、メモなどを活用し内容を絞り込むなど、方法や時間、内容を意図的に設定すること、特別支援学級の児童が活動する際には、世話をしたり声をかけたり手助けをしてくれる子どもと一緒にグループにすること、交流学習によって子どもたちにどのような成長があったか、という保護者への積

極的な啓発を行うこと等を挙げている。細谷(2011)⁽⁵⁾は、交流及び共同学習の成果として、集団生活における社会性や人間関係の形成、保護者や本人のニーズ、異なる環境下での適応能力が挙げられており、これらの成果は特別支援学級担任が考えている目標に沿った成果があることが明らかになったとしている。課題としては、小学校特別支援学級では教師の付き添いが最も多く挙げられていたという。人的不足や付き添いの課題が挙げられることから例えば学校支援ボランティアの役割として位置付けるなど、交流及び共同学習の体制整備が求められることや、通常学級の理解、通常学級の受け入れ態勢の課題の指摘など特別支援学級の児童生徒が交流を行う先の学級体制に課題意識をもっていると考えられるという。以上のことから、交流及び共同学習には教育活動の活性化や豊かな人間形成に効果が期待されている一方で、体制整備や通常学級児童の理解などに課題も見られる。

このように、交流及び共同学習の実践事例やその効果、今後の課題については研究され、明らかになっている側面もあると考えられる。しかし、交流学級を経験した児童生徒がどのような意識をもっているかは明らかになっていないと思われるため、検討していく必要があると考えられる。そこで本研究では、子どもの多様な在り方を理解し、共に支え合う意識の醸成につながると考えられる交流及び共同学習が共生社会の実現に重要な役割を果たすと考え、小・中・高校生時代に障がいの可能性のあるお子さんと関わった経験や交流の経験について大学生を対象に研究し、それが現在の自分の考え方や価値観にどのような影響を与えているのか、ということについて考察する。

II. 方法

本研究については、調査協力者に調査の趣旨を説明したうえで、同意書にて同意を得て、ICレコーダーの録音の許可も得た。

2022年7月から10月にかけて、E県内に通う大学生8名に対して、大学研究室等の場所で1回60

分の半構造化面接で個人インタビューを行った。インタビュー項目は研究目的を基に独自に作成し、【導入・基本項目】2項目、【発達障害を持つお子さんやその子との関わりに関して】10項目、【交流学級に関して】11項目、【ダイバーシティ教育に関して】3項目、【その他】3項目の計30項目で行った。インタビューについて逐語録を作成し、調査協力者の許可を得たうえで修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチ(以下「M-GTA」という)を用いて分析を行った(木下, 2007)⁽⁷⁾。分析方法として、逐語録をもとに『概念』、『概念』から【カテゴリー例】を生成し、【カテゴリー例】の相関関係から、ストーリーライン及び結果図を作成した。

III. 結果

M-GTAの結果から、27概念と9カテゴリーを生成した。カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめて、簡潔に文章化し(ストーリーライン)、結果図を作成した。以下、概念を『 』、カテゴリーを【 】と表記する。

1. 各カテゴリーと概念

結果から1つの概念を例示する。調査結果から、特に障がいを意識することなく、普通の友達と変わらない関係を築いていたことが分かる。これらより、障がいを意識しない付き合いをしていたため、『障がいを意識していない』という概念を生成した(表1)。

さらに、『障がいを意識していない』という概念を含み、『親しい友達』『当時は特に意識しなかった』『お子さんの長所』という概念を合わせて、1つのカテゴリーを生成している。発達障害の可能性のあるお子さんとの関係性を表すものとして、【友達としての関係】というカテゴリーを生成した(表2)。このように、概念の生成・修正を繰り返し行い、それに合わせてカテゴリーも生成・修正を行った。8名分のデータ分析を終えた時点で最終確認を行い、理論的飽和に達したと判断し、最終的に27概念、9カテゴリーとなった。

表1 概念例『障がいを意識していない』

概念1	障がいを意識していない
定義	障がいを意識しておらず、普通の友達として関わる
ヴァリエーション (具体例)	<p>(A-7) 一緒に遊んだり一緒に帰ったりというような感じで、特に距離を置いたりとかもなかったし、普通に友達の一人といった関わりで、他の友達と関わる時と関わり方を変えることもなかったような気がします。</p> <p>(B-3) ちょっとだけ何かしらの支援や工夫、関わり方の工夫が必要なのであって、特段この子すごい発達障害だなーって思いながら関わることは少ないですね。</p> <p>(B-20) 特に小学校は特にその障がいとかは意識はしてなかったのときどき一緒にの授業を受けない友達くらいの感じだったので何かしらの支援が必要なんだな という感じでしたけど、楽しく関わっていました。</p> <p>(F-10) 別のクラスで、別のクラスで学ぶ人、障がいのある人っていうんじゃなくて、普通に小学校中学校からずっと関わってきた友達という関係かな。</p> <p>(H-11) えっと、大学に入ってバイトしているときにお客さんとして店に来てくれて、で覚える？って言ったらなんか覚えててくれたみたいで、それが印象的に思いました。</p>
理論的メモ	普通の友達と同じように関わり、関係を築いていった。

表2 カテゴリー例【友達としての関係】

カテゴリー名	友達としての関係
定義	発達障害の可能性のあるお子さんとの、友達としての関係
概念名	<p>概念1『障がいを意識していない』</p> <p>概念4『親しい友達』</p> <p>概念7『当時は特に意識しなかった』</p> <p>概念14『お子さんの長所』</p>
理論的メモ	<p>概念1：普通の友達と同じように関わり、関係を築いていった。</p> <p>概念4：授業中以外でも友達として仲良くしていた。</p> <p>概念7：当時は分からなかったが、今思えばそうだったと気付いている。</p> <p>概念14：長所を見つけて、ポジティブな印象を抱いていた。</p>

2. ストーリーライン (図1)

以下に示すのが M-GTA の最終的な結果となるストーリーライン及び結果図である。
調査協力者の中で小・中・高校生時代に発達障害

の可能性のあるお子さんと『親しい友達』として関係を築いていた人物は、『障がいを意識していない』傾向にあり、関わりの中で『お子さんの長所』を見出していた。大学生となり、そのお子さんとの関わ

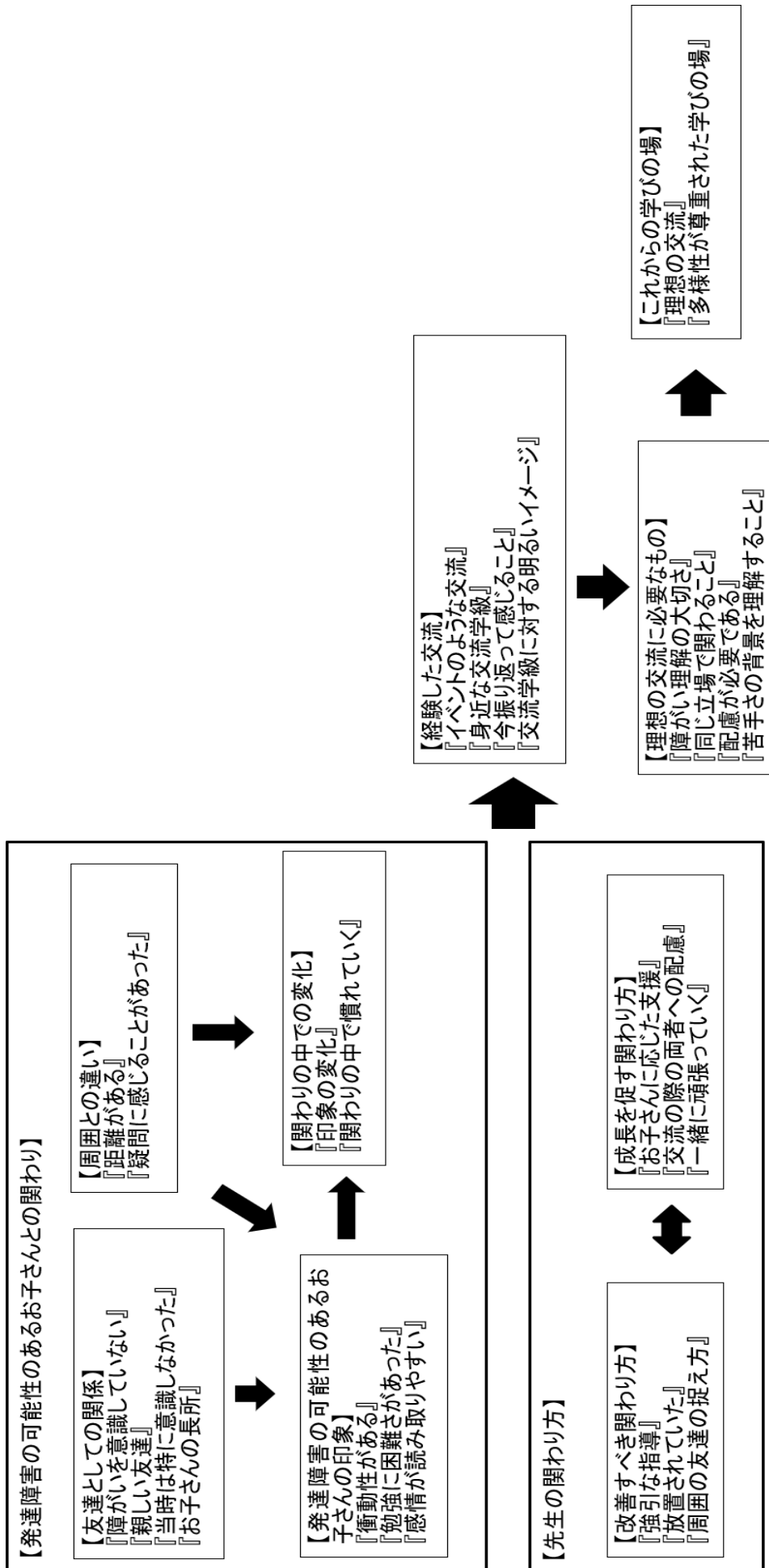


図 1 結果図

りを振り返る中で、今考えると障がいがあったのかもしれないといった、障がいを『当時は特に意識しなかった』。これらから、障がいを意識することなく、普通の友達と変わらない関わりを通して【友達としての関係】を築いていた。また、反対に発達障害の可能性のあるお子さんと『距離がある』と感じていた人物は、そのお子さんがとる行動や言動について『疑問に感じるがあった』と振り返っている。これらから、【周囲との違い】を感じ、発達障害の可能性のあるお子さんを少し遠い存在だと認識していた。

調査協力者たちは、【発達障害の可能性のあるお子さんの印象】について、自分の興味のあることにすぐに飛びつくといった『衝動性がある』こと、『勉強に困難さがあった』ためある特定の分野でつまづきみられる、感情の表現が豊かで『感情が読み取りやすい』ということがあったと当時を振り返っている。他にもそのような子がいたため特に気にしていなかったという調査協力者も、突然とる行動に子どもながらに驚いていた調査協力者もいた。

調査協力者の多くは、発達障害の可能性のあるお子さんと関わったり近くで見えていたりする中で、そのお子さんが努力していることやそのお子さんのよいところを見つけることで『印象の変化』があった。また、どのように接するとよりよい関わりができるのか考え、工夫することで『関わりの中で慣れていく』といった調査協力者もいた。このように、発達障害の可能性のあるお子さんの捉え方について、【関わりの中での変化】があった。

調査協力者たちの近くにいた教員について、【成長を促す関わり方】をしていた教員は、そのお子さんのペースでできるような『お子さんに応じた支援』や、両者にとって意味のある交流ができるような『交流の際の両者への配慮』、そのお子さんと教員が『一緒に頑張っていく』ことができるような声かけをされていた。反対に、【改善すべき関わり方】としては、発達障害の可能性のあるお子さんに無理をさせている『強引な指導』が行われていたことや、必要な支援が提供されず、お子さんが『放置されていた』状態があったこと、また、調査協力者の周囲の友達の

中にはばかにしたり避けたりする子もいたと分かった。望ましくない関わり方の背景にはそのお子さんに対する理解が不十分であることが考えられ、理解を深めることで周囲の望ましい関わりを増やしていくことが求められると考えている。

調査協力者たちが【経験した交流】としては、一緒に活動することが多く、日常の中で関わる機会があったといった『身近な交流学級』だと振り返る調査協力者もいたが、『イベントのような交流』で、行事のみの薄い関わりだったと感じている調査協力者もいた。交流の経験を『今振り返って感じる』として、考え方が広がったりそのお子さん自身を見て関わることができたりしたことを挙げていることから、調査協力者の多くは『交流学級に対する明るいイメージ』をもっており、交流の機会を増やすことに前向きである。

調査協力者たちは自身の交流経験から、前向きな関わりを増やすための『障がい理解の大切さ』や、障がいを意識しすぎることなく『同じ立場で関わる』こと、相手とのよりよい関係づくりのために『配慮が必要である』こと、さらには、うまくいくための方法を考えるためにそのお子さんの『苦手さの背景を理解すること』が【理想の交流に必要なもの】であると考えている。これらが揃うことで『理想の交流』を実現することができ、それぞれの考えやよさを認め合うことのできる『多様性が尊重された学びの場』をつくることができると考えている。これらは調査協力者たちが考える【これからの学びの場】であり、今後実現することが望ましい。

IV. 考察

以下、M-GTAの結果をもとに考察を行う。

1. 発達障害の可能性のあるお子さんとの関わり

まず、発達障害の可能性のあるお子さんとの関わりについて考えていく。小・中・高校生時代に発達障害の可能性のあるお子さんと【友達としての関係】を築き、日々関わりがあったという調査協力者は特に障がいを意識することなく、その『お子さんの長所』を見つけるといった普通の友達と変わらない付

き合いをしていた。反対に、小・中・高校生時代に発達障害の可能性のあるお子さんを少し遠い存在として認識していた調査協力者は、そのお子さんがとる行動や言動について『疑問に感じるがあった』ことやいつも大人に連れられているイメージがあったことといったような【周囲との違い】があったからこそ関わりをもちにくかったことが推測される。一柳・三谷(2020)⁽⁶⁾は、ASD(自閉症スペクトラム障害)の特性が疑われる児童は周囲児との関わりが生じにくく、そのことが周囲児の無関心につながりやすいことが示され、発達障害児との直接的関わりや教師の働きかけに支えられながら、周囲児が発達障害児に対する気付きや理解を深めていくことで、発達障害児に対する肯定的な認識の変容が生じることが示唆されたと述べている。加えて、発達障害児と周囲児の関わりが生起において、両者の自発的な関わりが生じるのをただ待つのではなく、支援者が両者の関わりを増やすための働きかけをしていくことが重要だと考えられる。

また、【発達障害の可能性のあるお子さんの印象】について、特別視することはあまりなかったと話す調査協力者もいれば、突然の行動や言動に子どもながらに驚いた者もいた。調査協力者の多くは関わっていく中で発達障害の可能性のあるお子さんの努力しているところやよいところを見つけていき、『印象の変化』があったと振り返っている。他にも、発達障害の可能性のあるお子さんと日頃関わりがあった調査協力者も、『関わりの中で慣れていく』といったように接し方を少しずつ工夫していたことが考えられる。また、発達障害の可能性のあるお子さんの捉え方について、関わる中で少しずつそのお子さんのことを理解するといった【関わりの中での変化】があったと推測される。水口・里見・前田(2010)⁽¹⁰⁾は、接触頻度高群は日常的に発達障害児に接する機会が多く、発達障害児に特徴的な問題や奇異な言動に慣れていると考えられることから、行動評定において問題の原因が健常児側にある場合と発達障害児側にある場合に共通して、接触頻度高群が最も好意的態度を示す傾向にあったことを示している。さらに、「接触頻度高群の児童は日頃から発達障害児に接

触する経験を通して、発達障害児に対する思いやりを高め、発達障害児に対する寛容な態度を形成したとも述べられる」ことから、発達障害の可能性のあるお子さんと周囲児とが日常的に関わることができる環境を整え、周りの大人がサポートしながら十分に理解させていくことが重要だと考える。

2. 教員の関わり方

では、教員は発達障害の可能性のあるお子さんとのように関わり、周囲のお子さんと発達障害の可能性のあるお子さんとの関わりをどのようにサポートすればよいだろうか。このことについて調査協力者のインタビューを分析した結果から考えたい。まず、【成長を促す関わり方】の特徴として、そのお子さんのペースに合わせて対応するといった『お子さんに応じた支援』や、関わり方をその都度教えるといった『交流の際の両者への配慮』、他にも『一緒に頑張っていく』という姿勢で発達障害の可能性のあるお子さんと向き合っていたことなどが挙げられた。次に、これから【改善すべき関わり方】としては、「みんなと同じ」を強いる、発達障害の可能性のあるお子さんの自己肯定感を下げってしまうような『強引な指導』や、発達障害の可能性のあるお子さんに対して支援や指導をすることなく放置していたといったことが挙げられた。このように、みんなと違う対応をしている教員に対して「えこひいき」だと思わずに、発達障害の可能性のあるお子さんは配慮が必要だと考えており、反対に教員がそのお子さんに対してみんなと同じ対応をしていると違和感があったということが推測される。他にも、周囲の友達の中には、発達障害の可能性のあるお子さんの行動に対して笑ったり、グループ分けのときにそのお子さんがいるグループを避けたりする人もいたと発言する調査協力者もいた。渡部・藤野(2007)⁽²¹⁾は、軽度発達障害児の親へのインタビューの結果より、相互に理解し合い、生徒一人一人が学級内で尊重される雰囲気のある学級では軽度発達障害児は適応しやすい傾向があるとし、加えて軽度発達障害児をありのままに受容し、対応してくれる子どもがいることによって良好な仲間関係が構築される可能性があると述べている。また、長山・勝二(2018)⁽¹⁴⁾は、通常

学級の児童に対して、支援員を含む教員が関わり方の具体的モデルを提示し、発達障害児の障害特性を理解してもらうことで、周囲の子どもの関わり方も変わっていき、発達障害児が示す対人トラブルも減っていくものと推察されたとしている。しかし、このような発言は調査協力者の中からは出てきておらず、あまり印象に残っていないと考えられる。以上のことから、まずは一人一人を大切に学級の雰囲気づくりが必要であり、その中で教員が発達障害の可能性のあるお子さんと関わるモデルとなる行動をとることや、栗原・長谷川・藪岸・植谷（2004）⁽⁹⁾が障がいのある子に対して担任教員が温かい目を向けて発達支援・学級適応に努力しても、他の子どもに対してそうした目を向けなければ支援がうまくいかないことを示しているように、子どもに平等に接することが大切だと考えられる。

3. 交流経験

調査協力者たちが【経験した交流】は、日常の中で関わりのある『身近な交流学級』と、関わる機会が限定的である『イベントのような交流』の2つに大きく分けることができた。前者の場合、授業中のグループ活動を共にしたり、休み時間も一緒に遊んだりするなど、一緒に取り組む機会が多かったという声が多かった。後者の場合では、継続的に行われていなかったことから、遠隔での交流も含め関わりややりとりを増やすことができると良いと考えている調査協力者もいた。小野（2014）⁽¹⁵⁾は、充実した交流及び共同学習を推進していくためには、交流及び共同学習の継続的な実施のための実施スケジュール、相互理解がより一層深まるような内容、実際の活動の進め方等の実施計画をそれぞれ検討することが必要だと示している。交流の経験を『今振り返って感じること』として、自分の考え方や価値観を広げてくれたといった発言がみられたことから、交流の経験が発達障害の可能性のあるお子さんについて知り、望ましい関わりについて考えることにつながっていると考えられる。また、調査協力者の多くが『交流学級に対する明るいイメージ』をもち、交流の機会を増やしていくと考えている。以上のことから、発達障害の可能性のあるお子さんと日常的

に関わることのできる環境を整えることが必要であり、その交流の中でよりよい関わりができるようにしていくことが大切だと考えられる。

4. 多様性の理解

交流の経験が学生にどんな影響を与えているのか、ということについて考える。交流の経験が多様性の理解につながった調査協力者は、自分の世界だけではなく、世の中にはいろいろな人がいて多様な考えがあるということを学んでいたことが考えられる。また、違いを受け入れて関わり合うことの大切さに気付いていた調査協力者もいた。当時の教員の関わり方や交流の仕方に疑問を感じていた調査協力者は、交流経験から多様性の理解につながったというよりは、それを受けてこんな支援や交流が必要である、という考えをもった。このことから、周りに発達障害の可能性のあるお子さんがいて、関わりの中でそのお子さんについて知っていく機会があることが多様性の理解につながるということが推測される。また、結果から教員の関わり方が適切でないと、違和感をもつことが分かったことから、教員がそのお子さんを受け入れて適切な支援を提供することも必要だと考えられる。交流の経験があったことで、自分と発達障害の可能性のあるお子さんとの違いに気づき、違いに注目するのではなく自分と違った考えや価値観もあると受け入れることができていたことから、多様性を尊重する意識の醸成というところに交流の意義があるといえる。

5. 理想の交流のために

調査協力者たちは交流経験から、次のような【理想の交流に必要なもの】を見出している。まず、間違った認識を防ぎ前向きな関わりを増やすための『障がい理解の大切さ』を挙げている調査協力者は、小・中・高校生時代に発達障害の可能性のあるお子さんがいじめにあっていると思われるところを目撃したことで、小さい頃から障がい理解教育とか交流する機会があったらお互いに正しい理解もできるから必要であるというように振り返っていた。芝田（2013）⁽¹⁷⁾は、障害理解教育について、時に障害理解が障害児・者への理解と援助を強要するなど、結果的に健常児に必要以上に無理な自己犠牲を要求し

てしまう指導事例がみられるが、これは障害理解の目標から大きく乖離するものであるとし、健常児も発達途上であること、その健全な発達が推進されなければならないことがまず主眼とされることを示している。障がい意識しすぎることなく『同じ立場で関わること』を挙げていた調査協力者は、そのときの交流経験を振り返って「障がいがあるっていうので子どもと接するみたいな感じで接されることがあって、多分支援をしようっていうので多分どうしても下に見るじゃないんだけど、なんかそんな風には思っていました」(E-21)という発言から分かるように同じ立場に立って接してほしかったと発言していた。渡部(2015)⁽¹⁹⁾は、障がい児と定型発達児との交流においては双方が対等な意識で関わり合う状態が理想であるが、実際の交流場面では双方の生徒たちには援助を与える立場と享受する立場といった援助の“やりもらい”の関係性や意識が生じ、これが対等な関わりを培う上で乗り越えなければならない障壁となっていることを示している。他にも、『配慮が必要である』ことを挙げていた調査協力者は、相手と良い関係を築くためには誤解を与えないような行動をすることが大切だと自身の経験から感じていたことが分かった。さらに、発達障害の可能性のあるお子さんの『苦手さの背景を理解すること』が大切だと挙げていた調査協力者は、「その子に合った支援の方法とか、なんかどうやったらできるかっていうところを考えて、やっていくことがすごい大事ななっていう考えを持てるようになったかなと思います」(D-11)といった発言より、その背景を理解することでそのお子さんに合った方法を探したり、そのお子さんの気持ちを理解したりすることができると考えていた。以上のことから、発達障害の可能性のあるお子さんと周囲児の両者にとって学びのあるよりよい交流の実現のためには、発達障害の可能性のあるお子さんの障がいや苦手さについて理解できる場があり、配慮をしながらも同じ立場で関わるができるような指導や支援が必要だと考えられる。

6. これからの学びの場

5で述べたような環境を整えることで、『理想の交流』ができ、多様な子どもたちの考えやよさを認め

合うことのできる『多様性が尊重された学びの場』をつくっていくことが、【これからの学びの場】として望ましいものだと考えられる。竹下・渡邊・深田・生野(2019)⁽¹⁸⁾は、全国の小学校を対象とした学校全体としてのダイバーシティ教育への取り組みに関する調査において、学級がダイバーシティであることは、教師、児童にも様々な成長の気付きを与えることを明らかにしており、海外のダイバーシティ概念から学びつつも、人種や文化等の多様性が明確に存在する諸外国とは異なり、日本においてはまず多様性が存在することに気付き、知ることから始める必要があると示している。さらに、本研究での調査の結果から、教員が多様性を認めていないと子どもたちが多様性を尊重する意識をもつことが難しいと推測される。ゆえに、まずは子どもたちが多様な人々がいるということに気付き、周囲児が子どもたち一人ひとりのことを見て、それぞれのよさが発揮できるような環境を整えていくことがこれからの学びの場において必要だと考える。なお、このような環境を実現していくためには、眞田(2014)⁽¹⁶⁾が通常学校の教員に課したレポートから、学校の環境として不十分と言わざるを得ないのは「人員不足」であり、T.T(チーム・ティーチング)や補助教員、ボランティアの協力の必要性を強く感じる、といった記述があったことを明らかにしたように、人的支援が必要であることも考えられる。

7. 今後の課題

今後の課題としては、大学生を対象とした回想法での調査だったため、交流があった時期以降の教育で得たものがあったことも推測され、考えが当時と変わっている可能性があることが挙げられる。これより、現在、交流を行っている子どもたちを対象としてインタビュー調査などを用いて行う必要がある。

引用文献

(1) 中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/ch

ukyo3/044/attach/1321669.htm

2022年12月28日確認

(2) 深田将揮・竹下幸男・生野勝彦・渡邊健治 2018 小学校教師のダイバーシティ教育に関する取り組みと意識についての一研究 *Journal of Inclusive Education*, **5**, 1-17.

(3) 外務省 2006 障害者の権利に関する条約第24条

https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html

2022年12月28日確認

(4) 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児等の教育実践への支援モデル *教育心理学研*, **54**, 395-407.

(5) 細谷一博 2011 小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題—函館市内の特別支援学級担任への調査を通して— *北海道教育大学紀要*, **62** (1), 107-115.

(6) 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専攻する学生の小学校時代に焦点を当てて— *障害理解研究*, **21**, 1-14.

(7) 木下康仁 2007 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法 *富山大学看護学会誌*, **6**(2), 1-10.

(8) 厚生労働省 2004 発達障害者支援法
https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=416AC1000000167_20160801_428AC1000000064&keyword=発達障害者支援法

2023年10月19日確認

(9) 栗原輝雄・長谷川哲也・藪岸加寿子・植谷幸子 2004 軽度発達障害があると思われる子どもに対する集団の中での指導について—津市立教育研究所主催の研修会に参加した教師へのアンケート調査から— *三重大学教育実践総合センター紀要*, **24**, 21-28.

(10) 水口啓吾・里見有紀子・前田健一 2010 健常児と発達障害児の交流態度の比較検討 *広島大学心理学研究*, **10**, 101-109.

(11) 宮脇恭子・阿部美穂子 2009 交流及び共同学習の実践における教師の工夫—T市小学校教師へのアンケート調査から— *とやま特別支援教育学年報*, **3**, 31-39.

(12) 文部科学省 2019 交流および共同学習ガイド

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf

2022年12月28日確認

(13) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2022 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調査結果について

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm

2023年10月19日確認

(14) 長山芳子・勝二博亮 2018 通常の学級と特別支援学級の相互的アプローチによるADHD児への対人関係支援—受容的な学級雰囲気づくりと特定の子どもの関係づくりを通して— *LD研究*, **27** (4), 466-477.

(15) 小野智弘 2014 中学生の障害児との交流及び共同学習に対する意識—3年間の継続的な取り組みの成果— *宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター研究紀要*, **22**, 39-52.

(16) 眞田英進 2014 特別支援教育に関与する教員の実践報告に関する考察—普通学校に所属する教員に関して— *西九州大学子ども学部紀要*, **5**, 1-10.

(17) 芝田裕一 2013 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方 *兵庫教育大学研究紀要*, **43**, 25-36.

(18) 竹下幸男・渡邊健治・深田将揮・生野勝彦 2019 海外のダイバーシティについての検討に基づく日本の小学校の実情と課題 *Journal of Inclusive Education*, **6**, 65-85

(19) 渡部博 2015 共生社会の形成に向けた交流及び共同学習の在り方について—「障害のある人／ない人との関わり指向」と「援助のやりもらい意識」の分析から— *教育実践研究*, **25**, 205-210.

(20) 渡邊健治・大久保賢一・竹下幸男・深田将揮 2017年 日本の小学校における「ダイバーシティ教

育」に関する調査 畿央大学紀要,**14**(2), 25-40.

(21) 渡部美緒・藤野博 2007 軽度発達障害児の

学級への適応－親へのインタビューの質的分析－

東京学芸大学紀要 総合教育科学系,**58**, 349-360.