

論文

小学校の通常の学級における保護者のニーズから見た発達障害児に必要な支援

青木利樹*・佐々木優理**・田中亮***・奥住秀之****・池田吉史*****

本研究では、発達障害児者をもつ保護者による調査から、小学校の通常の学級に在籍する発達障害児への必要な支援について、保護者の視点から検討を行った。参加者は、休日余暇支援サークルで活動している発達障害児者の保護者である。質問紙の内容は、子どもが小学校の通常の学級に在籍していた際、最も印象に残っている学年について、①すでに行われていた又は行われている支援、②保護者の要望で行われた支援、③保護者が要望したが行われなかった支援である。その結果、教員の時間や費用負担が少ない支援が多く行われていること、「個別の指導計画」の作成や特別支援教育コーディネーターを中心とする校内委員会に対する保護者のニーズの高さなどが示唆された。小学校の通常の学級における特別支援教育のさらなる推進と発展のために、児童本人・保護者にとっての教育的ニーズ・困難を把握、理解し、適切な指導方法と支援方法の改善が求められる。

キー・ワード：小学校の通常の学級、発達障害、保護者、教育的ニーズ、支援方法

1. はじめに

2007年4月、障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育が法的根拠をもって開始され、通常の学級に在籍する知的発達の遅れを伴わない発達障害を含めた障害のある児童生徒のための組織的・専門的な支援体制の整備を進められることになった。

2017年には小学校学習指導要領が新たに改訂され、その総則において「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法を計画的、組織的に行うこと」と記述された。また、各教科等の解説においては、「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」に障害のある児童の配慮についての事項が記述され、児童の困難と配慮の方法等が示された。教育課程編成の基礎となる小学校学習指導要領（平成29年告示）において障害のある児童に関する記述がなされたことから（文部科学省、2018）、小学校における特別支援教育の推進がますます注目されていることが窺える。

小学校の通常の学級における発達障害児に対する指導・支援については様々な取り組みがなされ、その成果と課題が多く検討されるようになってきた（堀部、2019）。各教科での授業実践や支援の検討について先行研究を見ると、国語科の指導に関するもの（山下、2020）、算数科の授業のユニバーサルデザインについての検討（杉野・梶井、2018）、英語や保健などの具体的な指導法の検討など幅広くなされている（北島・寺井・森田・戸田・松尾・辻山・砂上、2017）。さらに、平成30年度から新たに教科化された「特別の教科 道徳」においても発達障害児への支援の研究が行われている（青木・田中・奥住、印刷

中；青木・田中・奥住・大井、2020）。また、特別活動においては、「実践的な態度の育成や自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」という学習指導要領に示された目標への到達に困難のある発達障害児への指導の充実を目指した授業改善に関する取り組みの報告（田中、2019）、学級経営において、見通し・構造化・親和的な人間関係を重視した発達障害児への直接的かつ間接的な指導・支援の成果（田中、2020）なども報告されている。

このように、多様な教育的ニーズのある児童が在籍する小学校の通常の学級において、特に、学習障害（以下、LD）や注意欠陥多動性障害（以下、ADHD）、自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）等、知的発達に遅れない発達障害の子どもの教育課程編成や指導・支援の改善については、ますます注目されていると言えよう（奥住、2019；田中・奥住、2019）。

ところで、発達障害児にとってより良い教育課程編成や指導・支援の工夫について考えるにあたり、学校・教職員側の視点だけでなく、保護者の視点からニーズ・困難を考えることは、必要不可欠であろう。藤島・白川（2020）は、自分の子どものために少しでも関わりたいという心理状況にある発達障害児の保護者は多く、今後、発達障害児にかかわる教職員は、子ども一人ひとりの特性と適切な対応の仕方に加えて、保護者の認識についても知識や理解をより一層深める必要があると言及している。一方、保護者が学校側に求める支援のニーズを学校・教職員側が理解することが不足することにより、発達障害児の保護者と教員のコミュニケーション上の困難が生じる懸念が指摘されている（伊藤・肥後、2020）。児童の困難の実態とニーズを中心とした保護者との関係性の構築はますます重要になってくるが、特別支援学校（知的障害）においては、保護者が学校・教職員側に求めるニーズと教育実践との関連について示されているものの（久保・坂本、2019）、小学校での通常の学級において発達障害児をもつ保護者がどのような支援を望んでいるのかという検討は十分でない。

* 東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム

** 東京都福生市立福生第3小学校

*** 長野県塩尻市立塩尻東小学校

**** 東京学芸大学特別支援科学講座

***** 上越教育大学

表1 すで行われていた・行われている支援

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
座席の位置の配慮	11	61.1
個別の指導計画の作成	7	38.9
特別支援教育コーディネーターによる指導	6	33.3
児童の長所を認める声掛け	6	33.3
担任以外の教員からの支援	5	27.8
指示の出し方の配慮	4	22.2
係活動や当番活動などにおける配慮	4	22.2
児童の持ち物の管理に対する配慮	3	16.7
クールダウンの部屋または空間の確保	2	11.1
教材の工夫	2	11.1
板書の工夫	2	11.1
生活支援（トイレのタイミングなど）に関する声掛け	2	11.1
教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理	1	5.6
ヒントカードやプリントの活用	1	5.6
スケジュール表（手順表）の活用	1	5.6
TT（ティームティーチング）の授業による支援	1	5.6
ICTの活用	1	5.6
その他	1	5.6
ノート指導の工夫	0	0
学習形態の工夫	0	0

本研究では、発達障害児者をもつ保護者に対して、小学校の通常の学級においてどのような支援が行われているのか、保護者がどのような支援を必要としていたかについて調査を行い、保護者の視点からの有効な支援方法について検討する。

2. 方法

2.1. 調査対象と期間

1つの休日余暇支援サークル活動する発達障害児者の保護者26名を調査対象とし、自記・無記名式質問紙による調査を行った。質問紙の配布は、休日余暇支援サークル後の保護者会の際に手渡しで行い、回収は郵送とした。配布数は26部、回収数は18部であり、回収率は69.2%であった。

調査を行った保護者の子どもの平均年齢は14.9歳（SD5.46歳）であった。学校段階は、小学校段階が8名、中学校段階が3名、高等学校段階が3名、高校生段階を修了した者が4名であった。20XX年に質問紙を配布、回収した。

2.2. 調査内容

対象とする保護者の子どもが小学校の通常の学級に在籍していたとき、最も印象に残っている又は覚えている学年を尋ね、回答した学年について、①「すでに行われていた又は行われている支援」、②「保護者が学校に要望して行われるようになった支援」、③「保護者が要望をしても実現されなかった支援」を同一の選択肢から選択を求めた。なお、選択肢は宮木(2017)や福本・菊池(2014)の先行研究で挙げられている支援を基に、筆者が独自に作成した。

2.3. 倫理的配慮

質問紙は無記名とし、回答は任意であること、データは統計的に集約され、学校名や回答者が特定されないかたちで使用することを文面に示した。回収については、個々の回答者が個別の返信用封筒に入れて密封しての郵送を依頼した。

3. 結果

3.1. 回答の対象学年

調査の回答の対象学年となる、保護者が最も印象に残っている又は覚えている学年を尋ねたところ、第1学年が6名(33.3%)、第2学年が1名(5.6%)、第3学年が3名(16.7%)、第4学年が3名(16.7%)、第5学年が2名(11.1%)、第6学年が1名(5.6%)、分からない・覚えていないが2名(11.1%)であった。

3.2. すでに学級で行われていた又は行われている支援

表1は、小学校の通常の学級において、すでに行われていた又は行われている支援についての回答を、選択した人数が多い順に示している。「座席の位置の配置」が11名と最も多く、全体の61.1%であった。次いで、「個別の指導計画の作成」が7名、「特別支援教育コーディネーターによる指導」と「児童の長所を認める声掛け」が6名であった。なお、選択した保護者が多かった「個別の指導計画の作成」と「特別支援教育コーディネーターによる指導」については、子どもの現在の年齢が18歳以上の保護者5名でその回答が見られなかった。また、「ノートの指導の工夫」と「学習形態の工夫」は見られなかった。「その他」として、「友達の名前が覚えられるように全員に名前のシールが貼ってあったり、友達の顔写真と名前が書いてある表を用意してもらったりした」があった。

3.3. 保護者の要望で行われた支援

表2は、保護者が学校に要望して行われるようになった支援についての回答を、選択した人数が多い順に示している。「指示の出し方の工夫」が7名と最も多く、次いで、「座席の位置の配慮」が6名、「担任以外の教員からの支援」が5名であった。また、「教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理」と「児童の持ち物の管理に対する配慮」が4名であった。一方、「スケジュール表（手順表）の活用」は見られなかった。「その他」

表2 保護者の要望で行われた支援

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
指示の出し方の工夫	7	38.9
座席の位置の配慮	6	33.3
担任以外の教員からの支援	5	27.8
教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理	4	22.2
児童の持ち物の管理に対する配慮	4	22.2
ヒントカードやプリントの活用	2	11.1
学習形態の工夫	2	11.1
児童の長所を認める声掛け	2	11.1
生活支援（トイレのタイミングなど）に関する声掛け	2	11.1
係活動や当番活動などにおける配慮	2	11.1
個別の指導計画の作成	1	5.6
クールダウンの部屋または空間の確保	1	5.6
教材の工夫	1	5.6
ノート指導の工夫	1	5.6
板書の工夫	1	5.6
TT（ティームティーチング）の授業による支援	1	5.6
特別支援教育コーディネーターによる指導	1	5.6
ICTの活用	1	5.6
その他	1	5.6
スケジュール表（手順表）の活用	0	0

表3 保護者が要望したが行われなかった支援

選択肢	人数 (人)	割合 (%)
教材の工夫	6	33.3
ヒントカードやプリントの活用	5	27.8
スケジュール表（手順表）の活用	5	27.8
学習形態の工夫	5	27.8
ICTの活用	5	27.8
個別の指導計画の作成	4	22.2
教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理	4	22.2
クールダウンの部屋または空間の確保	4	22.2
ノート指導の工夫	4	22.2
板書の工夫	4	22.2
その他	4	22.2
指示の出し方の配慮	3	16.7
TT（ティームティーチング）の授業による支援	3	16.7
担任以外の教員からの支援	3	16.7
児童の長所を認める声掛け	3	16.7
児童の持ち物の管理に対する配慮	3	16.7
係活動や当番活動などにおける配慮	3	16.7
特別支援教育コーディネーターによる指導	2	11.1
生活支援（トイレのタイミングなど）に関する声掛け	2	11.1
座席の位置の配慮	1	5.6

として、「達成困難な課題（展示作品など）は、ある程度、親や周囲の人が手伝って完成させることが認められた」があった。

3.4. 保護者が要望したが実現されなかった支援

表3は、保護者が要望をしても実現されなかった支援についての回答を、選択した人数が多い順に示している。「教材の工夫」が6名と最も多く、次いで、「ヒントカードやプリントの活用」、「スケジュール表（手順表）の活用」、「学習形態の工夫」、「ICTの活用」が5名であった。「その他」として「学級担任に適切に見取ってもらえず、友達同士で揉めた」や「学力テストの実施」があった。

4. 考察

4.1. 回答の対象学年

最も多くの保護者が一年生と回答していたことについて、印象に残っている又は覚えている理由までは言及していないという問題はあるが、小学校1年生が、集団行動が取れない、授業中に座ってられない、話を聞かないなどの状態が数カ月継続する状態である「小1プロブレム」（東京都教育委員会、2004）と関連することが主たる原因の1つとして考えられる。園田（2018）は発達障害児への早期発見・早期支援の重要性を指摘しており、入学直後から特性に配慮した環境調整を準備することが必要であるとしている。本研究の結果から、留保付きではあるが、小学校入学段階での早期支援を望む保護者のニーズの高さが推察される。

4.2. すでに学級で行われていた又は行われている支援

本研究の結果では、座席の位置への配慮が最も多く行われていた。宮木（2017）が小学校教職員を対象に行ったユニバーサルデザインに関する取り組みの調査においても、多くの教員が座席の工夫を行っており、その要因を、多くの書籍等で紹介されていること、教職員研修センター等が校内・教室内の刺激の調節を意識した環境づくりについて啓発を行っていることと考察している。これらに加えて、時間や費用の負担は少なく、現場の教員が行いやすいという要因も考えられるであろう。

一方、宮木（2017）は、「教室の掲示物の配慮」も多く行われていると報告しているが、本研究では「教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理」は1名と低かった。この違いについては、さらなる検討を要する。

また、個別の指導計画の作成と特別支援教育コーディネーターによる指導が多く得られたが、その回答は子どもの現在の年齢が18歳未満の保護者によるものであった。2007年の学校教育法等の改正により、個別の指導計画が注目され、同年の「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省，2007）において特別支援教育コーディネーターの校務分掌への位置づけが示された。このことが子どもの年齢の影響が見られた要因の一つと考えられる。

4.3. 保護者の要望で行われた支援

「指示の出し方の工夫」が最も多かった。文部科学省は、障害種ごとの障害の特性や具体的な配慮の観点について「教育支援資料」にまとめているが、LD、ADHD、ASDの主な発達障害の項目において、教科や日常生活における具体的な「指示の出し方」と認められる記述はなされていない。ADHDの支援内容に「指示の内容を分かりやすくする工夫」という記述はあるものの、具体性に欠ける（文部科学省，2013）。また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編の第3章第4節「児童の発達の支援」に障害のある児童への指導の工夫について記述されているが、それは指導内容や指導方法の記述であり、教科や日常生活の「指示の出し方の工夫」については記述が少ない。一方、奥住（2009）は、児童にとって、活動の見通しをもたせることで「わかりやすい」指示を行うことの重要性を指摘している。本調査での結果からも、保護者がその重要性を感じており、重要な支援であることを示唆している。

また、「担任以外の教員からの支援」が多いことは、小学校における特別支援教育に関する校内委員会の高い設置率とその在り方（森岡・原，2020）との関連が考えられる。さらに、「教室内の視覚刺激や聴覚刺激の整理」の回答が4名と、「すでに行われた又は行われている支援」よりも多く、「保護者の要望で行われた支援」で4番目に多かった。宮木（2017）の先行研究で、上位で行われていると報告された「教室内の掲示物の配慮」は保護者からの要望により、多く行われている可能性が示唆された。このことは、保護者は重要性を感じている一方で、学校はあまり感じていないという差異がいくつかの支援で生じている可能性もあり、今後の検討が必要となるである。

4.4. 保護者が要望したが実現されなかった支援

「教材の工夫」、「ヒントカードやプリントの活用」、「スケ

ジュール表（手順表）の活用」などが多かった。これらの支援については、時間や費用などの負担が比較的大きいと言え、また導入に準備時間が必要である。ASD児へのヒントカードや手順表などの視覚刺激を用いる支援は有効であることが報告されているが（太田・青山，2012；松下，2018）、小学校での実践としては難しいことを示唆する結果となった。要因の1つとして、教員の多忙化が挙げられるであろう。2015年に文部科学省が「学校現場における業務改善のためのガイドライン」を公表したが、授業研究や授業準備など子どもと向き合える時間を確保することが今後の課題となっている（文部科学省，2015）。

また、「個別の指導計画の作成」を選択した保護者は4名いることから、「個別の指導計画」への保護者の期待が推察され、その作成と活用が求められていると考えられる。新学習指導要領（平成29年告示）でもこの点の重要性が指摘されており、今後の充実が期待される（文部科学省，2018）。

5. まとめにかえて

本研究では、1つの休日余暇支援サークルで活動する保護者を対象に質問紙調査を行い、保護者の視点から見た発達障害児への支援を検討した。その結果、保護者のニーズに合わせた教室環境や授業内における刺激の調節、見通し、構造化などの学級担任による直接的な指導・支援の充実が考えられた。

また、「個別の指導計画」や特別支援教育コーディネーターをはじめとした特別支援教育に関わる校内委員会に対する保護者のニーズの高さが示唆された。各学校で、校内委員会は設置しているものの専門機関との連携、時間確保、機能面の改善などに着目する必要性が指摘されている（田中・奥住，2014）。さらに田中（2014）は、児童本人・保護者・担任教員の三者のニーズ・困難を整理し、校内で重層的な検討を重ねた上で専門機関との連携を図る目的で、機能面を重視した校内支援体制の構築を行ったことを報告している。担任教員を支援する特別支援教育コーディネーターや校内支援体制の構築、さらにその特別支援教育コーディネーターや校内支援体制を支援する特別支援学校のセンター的機能や外部専門家との連携など、本研究で得られた保護者のニーズを中心とした多層的な発達障害児支援が重要になるであろう。

小学校の通常の学級における特別支援教育のさらなる推進と発展のためには、学校や教職員側だけでなく、本人・保護者にとっての教育的ニーズ・困難を把握、理解し、校内の支援体制の充実や外部機関との連携など、多面的・縦断的に指導方法と支援方法の改善に取り組むことが求められている。

最後に本調査の限界性としては、今回の調査では、回答を得やすいよう質問紙の項目の内容を限定して、筆者が独自に作成した。今後は、通常の学級で行われている発達障害児への支援のチェックリストや尺度を使用し、その内容の精度をあげることが考えられる。

付記

本研究にご協力いただいた保護者のみなさまに記して感謝の意を表します。

文献

- 青木利樹・田中亮・奥住秀之・大井雄平（2020）小学校「特別の教科道徳」におけるLD等発達障害児の特性・困難と配慮・支援—「教育支援資料」と小学校学習指導要領解説「特別の教科道徳編」との関連—。教育研究実践報告誌, 4(1), 19-26.
- 青木利樹・田中亮・奥住秀之（印刷中）小学校「特別の教科道徳」における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の工夫・配慮。東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 72.
- 堀部要子（2019）小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究動向。人間発達学研究, 10, 57-65.
- 藤島千春・白川佳子（2020）保育者と保護者における発達障害児への特別支援に対する認識についての研究。共立女子大学家政学部紀要, 66, 141-149.
- 福本優紀・菊池哲平（2014）通常の学級におけるクラスワイドな支援のチェックリスト作成。熊本大学教育学部紀要, 63, 187-193
- 伊藤慎吾・肥後祥治（2020）発達障害支援に関する「教員-保護者」間の関係性の記述分析—シンボリック相互作用論の援用の可能性。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 29, 58-67.
- 北島善夫・寺井正憲・森田真吾・戸田善治・松尾七重・辻山洋介・砂上史子（2017）教科指導におけるインクルーシブ教育。千葉大学教育学部研究紀要, 66(1), 169-180.
- 久保恭子・坂本裕（2019）特別支援学校（知的障害）小・中学部教員に保護者が求める専門性に関する検討。発達障害研究, 41(1), 94-98.
- 松下浩之（2018）知的障害や自閉症スペクトラム障害のある人に対する視覚刺激を用いた支援の効果—教材作成における課題と活用可能性。山梨障害児教育学研究紀要, 12, 117-126.
- 宮本秀雄（2017）小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況。山口学芸研究, 8, 39-50.
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）。
- 文部科学省（2015）学校現場における業務改善のためのガイドライン。文部科学省ホームページ。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1297093_4.pdf.（最終アクセス2020年12月23日）
- 文部科学省（2013）教育支援資料。文部科学省ホームページ。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm.（最終アクセス2020年12月23日）
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（文部科学省初等中等教育局長通知）。文部科学省ホームページ。
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm.（最終アクセス2020年12月3日）
- 森岡和久・原広治（2020）特別な支援を要する子どもを支える校内委員会の在り方。学校教育実践研究, 3, 45-62.
- 奥住秀之（2019）インクルーシブ教育システムと新学習指導要領。教室の窓, 58, 18-21.
- 奥住秀之（2009）発達障害児の学校における配慮・支援。教育と医学, 57(11), 24-32.
- 太田千佳子・青山真二（2012）自閉症児の行動連鎖を妨げる要因のエコロジカルな分析と指導の展開。特殊教育学研究, 50(4), 393-401.
- 園田和江（2018）障害のある子どもの早期発見・早期支援の重要性について。宮崎学園短期大学紀要, 10, 130-137.
- 杉野佑馬・梶井芳明（2018）算数科における問題解決型授業のユニバーサルデザイン。東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 69(1), 169-178.
- 田中雅子・奥住秀之（2014）小・中学校における校内支援体制に関する調査研究—特別支援教育コーディネーターを対象に—。SNEジャーナル, 20(1), 131-146.
- 田中亮（2020）困っている子どもと学級経営。高橋智・加瀬進（編）, 「現代の特別ニーズ教育」, 文理閣, 132-140.
- 田中亮（2019）自立の基礎を養う卒業指導—保護者への卒業証書づくり—。特別支援教育の実践情報, 35(2), 48-49.
- 田中亮（2014）小学校における特別支援教育・サードステージ—校内支援体制及び教育課程の工夫・改善を軸に—。特別支援教育研究, 684, 44-49.
- 田中亮・奥住秀之（2019）小学校の通常の学級における特別支援教育の推進。東京学芸大学総合教育科学系紀要, 70(1), 383-392.
- 東京都教育委員会（2004）東京都教育ビジョン。
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/administration/action_and_budget/action/vision2004_contents.html.（最終アクセス2020年12月3日）
- 山下敦子（2020）インクルーシブ教育における国語科指導についての現状と課題。神戸常盤大学紀要, 13, 28-38.