

# 学校教育において特別な配慮を要する 児童に対する支援の実態と課題：

保護者のニーズに関する調査研究から

Current Situation and Problems of Special Needs Education in school :  
From the investigation on Needs of Parents of Children with  
Special Educational Needs

石 塚 誠 之  
Masayuki ISHIZUKA

本研究では、特別な教育的ニーズのある児童の保護者を対象に学校教育に関するニーズ調査を実施した。発達障害児等を対象とした療育機関にて調査を実施し、WISC-ⅢのFIQが65以上もしくは、同等程度の検査結果が得られた特別な教育的ニーズがある児童の保護者にアンケートを行った。通常学級に在籍するLD/ADHD児、自閉症スペクトラム障害児、知的障害児、診断がない児、特別支援学級・学校に在籍する児の保護者をそれぞれ群として、現在受けている特別な支援の有無及びそれについての満足度、学習面・学習以外の面で現在受けている支援及びその満足度、児童の得意・苦手教科について調査を行った。その結果、全体の65%の児童が現在支援を受けており、学習面で追加の支援を必要としている保護者が全体の73%、学習以外の面で追加の支援を必要としている保護者が全体の53%であった。学習面では、新たな支援への期待が、自閉症スペクトラム障害児の保護者群で最も大きかった。また、学習以外の面で新たな支援を必要としている保護者が、LD/ADHD児で最も大きかった。教科の好みとしては、通常学級に在籍している児で算数（数学）が嫌いという回答が最も多く、その理由としては、内容についていけないというものが多くみられた。また、特別支援学級・特別支援学校ではなく、通常学級に在籍しているために、支援が十分とはいえなくても我慢をしなくてはいけないと感じている保護者が少なからず存在することが明らかとなった。

Key word：特別な教育的ニーズ 知的障害 学習障害 注意欠如・多動性障害  
自閉症スペクトラム障害 学校教育

## I. 問題と目的

平成17年4月に「発達障害者支援法」、平成23年度に「改正障害者基本法」が施行されるなど、特別支援教育の推進が学校教育全体における大きな課題となっている。原口ら（2015）は、幼児教育施設の診断の有無による支援の相違について調査を行い、診断の無い配慮児への個別

的な配慮・支援・工夫の必要性について言及した。また、佐久間ら（2011）は、全国規模で公立幼稚園の調査を実施し、公立幼稚園の85.6%に特別な配慮を要する子どもが在籍していること、特別な配慮を要する児童のうち6割近くが診断を受けていないことを報告している。文部科学省（2012）の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」では、通常の学級に在籍する児童生徒のうち、学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が6.5%にのぼることが報告された。一方で、支援を要する児童の約38.6%が支援を全く受けておらず、支援を行うことの難しさが示唆された。さらに、学習面または行動面に著しい困難を示した6.5%の児童のうち、校内委員会において、特別な教育的支援が必要と判断された児童生徒の割合が約18%にとどまっていることが指摘され、各教員が個別に経験則による対応を実施しており、各児童に適した学校全体による支援につながっていない可能性が示された。

これまで、子どもの教育的なニーズ（Special Educational Needs）に応じた教育では、「特別な教育的なニーズ（Special Educational Needs）」を「特別な教育手だて（Educational Provision）」と対となる概念として考えられてきた。一般的に、それらの用語は「特別な教育的なニーズ」と訳されているため、単純に障害のある子どもを表す一つのカテゴリーと誤解されがちである（横尾，2008）。しかしながら、実際には特別な教育的なニーズ（Special Educational Needs）を障害だけではなく、学習遅滞等の明確な障害のない子どもをもその対象としており、その対象範囲は学習に困難のある全ての子どもと考えられる。

緒方（1995）は、学校は、適切な支援・配慮のもとで、子どもたちの可能性を育み、その力を伸ばすため学習の機会を提供する。個々のニーズを反映し、子どもを支援するため、個別支援計画や個別指導計画など、アセスメント、支援、評価が一体となった包括的なプログラムが必要と指摘している。特別な教育的支援を必要とする児童の支援体制の構築が求められるが、困難が生じるには、子どもを取り巻く環境や状況が強く作用しているため、子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、そのニーズに応じた指導を行う必要がある。そのための支援計画の作成では、児童や保護者のニーズを取り入れることに言及しているが（東京都教育長指導部心身障害教育指導課，1998）、子どものニーズをどのような手続きで取り入れるべきか、どのような留意点が必要となるか詳細に検討した研究は少ない。保護者が「個別の教育支援計画」作成・策定のための話し合いに参加し、子どもや家族にとって必要なニーズについて直接関係者に語ることで、子どもへの支援が的確に効率よく行われると指摘した小坂・姉崎（2011）等がある一方、児童のニーズを、子どもの願いとして把握し、指導目標として挙げてはいるものの、実際の支援においては、子どものニーズをどこに反映されたか明確ではなく、児童による支援の評価も、『楽しかったか』『わかったか』という程度であり、詳細な検討はされていないものが多い。学級における支援は、児童の実態に即したものである必要があり、個々の児童が充実した学校生活を過ごすためには、児童のニーズを反映させる手続きについて検討する必要がある。「教育的なニーズ」の概念については日本国内だけでなく、国際的にも活発に議論が交わ

され、一人一人の子どもの個別のニーズに対応した教育が目指されている。ニーズについては、本人の感じる主観的なニーズと専門家などが考える客観的なニーズがあり、近年は民主主義的な観点から本人の感じる主観的なニーズが重要視されるようになってきている（横尾，2008）。これらを研究の背景として、本研究では、子どもたちの学校生活の実態を保護者の視点を中心に明らかにした上で、学校として、今後それらのニーズにどのように応えていくべきか検討する。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査期間

調査は、20XX年11月から12月にかけて、質問紙を配布、回収した。

### 2. 手続き

関東近郊の民間の療育機関4施設において質問紙を配布し記入を依頼した。調査を実施した療育施設の担当者がWISC-ⅢのFIQが65以上もしくは、同等程度の検査結果が得られた児童を抽出した上で、調査対象者を選定した。回収方法は郵送とし、調査用紙と共に返信用の封筒を封入し、小学1年生から中学3年生までの児童の保護者70名に、本研究の趣旨を説明した上で直接配布した。調査用紙のフェイスシートにおいて、子どもの障害と男女、学校種や学年等について記入を求めた。回収率は67%であった。

### 3. 対象

質問紙を回収する事ができた特別な教育的ニーズのある児童（男児34名，女児14名）の保護者48名から回答を得、そのうち不備があった1名を除く47名を有効回答とした。フェイスシートに記入された子どもの年齢・主障害等の情報に基づき、通常学級に在籍するLD/ADHD児（小学2年生～小学6年生，平均3.6年生；男6名，女3名）の保護者群9名，自閉症スペクトラム児（小学3年生～中学3年生，平均5.3年生；男6名，女3名）の保護者群9名，知的障害児（小学3年生～中学3年生，平均4.8年生；男8名，女4名）の保護者群12名，診断がない児童（小学2年生～中学2年生，平均4.9年生；男8名，女3名）の保護者群11名，特別支援学級・特別支援学校に在籍する児童（小学1年生～中学2年生，平均6年生；男6名，女0名）の保護者群6名に分けた。対象者の内訳をFig. 1に示す。

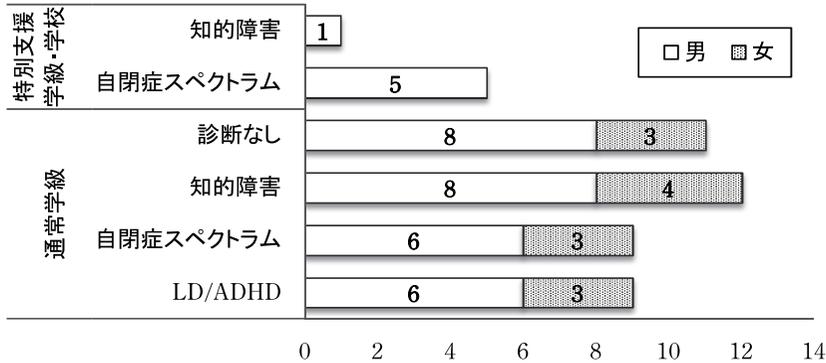


Fig. 1 回答が得られた保護者における児童のプロフィール

#### 4. 調査内容

東京都教育長指導部心身障害教育指導課（1998）を参考に、調査内容を以下のように設定した。回答項目に「とても」等の修飾語を入れた理由としては、保護者3名を対象とした事前の聞き取り調査で、その方が実態に即しており回答しやすいという意見が出たためである。

（1）学校満足度：「学校生活を楽しんでいるか？」という問いに対して、「楽しんでい」から「楽しんでいない」までの4件法による回答を求めた。また、「学校生活で困っているか？」という問いに対して、「困っている」から「困っていない」までの4件法による回答を求めた。

（2）現在受けている支援：「現在受けている支援があるか？」という問いに対して、「はい」「いいえ」の2件法による回答を求めた。また、その内容を記述した後に、子ども自身・保護者の観点で「とても満足」から「とても不満」までの4件法による回答を求めた。

（3）学習面での支援：子ども自身・保護者の観点で「学習面における満足度」を、「とても満足」から「とても不満」までの4件法による回答を求めた。また、「今度、取り入れて欲しい支援があるか？」という問いに対して、「はい」「いいえ」の2件法による回答を求め、その内容を記述した。

（4）学習以外の面での支援：子ども自身・保護者の観点で「学習以外の面における満足度」を、「とても満足」から「とても不満」までの4件法による回答を求めた。また、「今度、取り入れて欲しい支援があるか？」という問いに対して、「はい」「いいえ」の2件法による回答を求め、その内容を記述した。

（5）児童の得意な科目・苦手な科目について回答を求めた（複数回答可）。

#### 5. 結果の算出と分析方法

「現在受けている支援の有無」「学習面で取り入れて欲しい支援があるか」「学習以外の面で取り入れて欲しい支援があるか」の質問項目に対する回答については、群ごとに「はい」と選

択した回答数を全体の人数で除して100をかけて割合を算出した。また、自由記述の内容に関してはKJ法を用い、項目ごとに割合を集計した。「学校において楽しんでいるか?」、「学校において困っているか?」については、「とても満足」から「とても不満」までの評価を3から0として点数化し、2要因の分散分析を実施した(対象者群(5水準)×子ども自身と保護者(2水準))。主効果が認められた際の多重比較ではLSD法を用いた。また、「学習面での支援」、「学習以外の面における支援」については、「とても満足」から「とても不満」までの評価を3から0として点数化し、3要因の分散分析を実施した(対象者群(5水準)×子ども自身と保護者(2水準)×学習面・学習以外の面(2水準))主効果が認められた際の多重比較ではLSD法を用いた。「好きな教科」「嫌いな教科」について、群ごとに各教科の回答者を全体の人数で除して100をかけて割合を算出した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 学校満足度

「学校において楽しんでいるか?」については、LD/ADHD児で1.56 (SD=0.5)、自閉症スペクトラム児で2.13 (SD=0.3)、知的障害児の1.73 (SD=0.8)、診断がない児童で1.64 (SD=0.5)、特別支援学級・学校に在籍する児童で2.17 (SD=0.8)となり、主効果は認められなかった ( $F(4,42) = 1.96, ns; \text{Fig. 2}$ )。自由記述の内容を「他者との関わり」「学習活動」「学習以外の活動」に分類し、記述の出現割合を算出したところ、「他者との関わり」が61%と最も多く、続いて「学習以外の活動」42%、「学習活動」16%となった。項目ごとに分類したところ、『対人関係』に関する回答が最も多く、『友人関係』や『先生』に関する項目が挙っていた。次に多い回答としては、『学習以外の活動』に関するもので、『休み時間』、『行事』、『給食』、『部活』等があげられた。

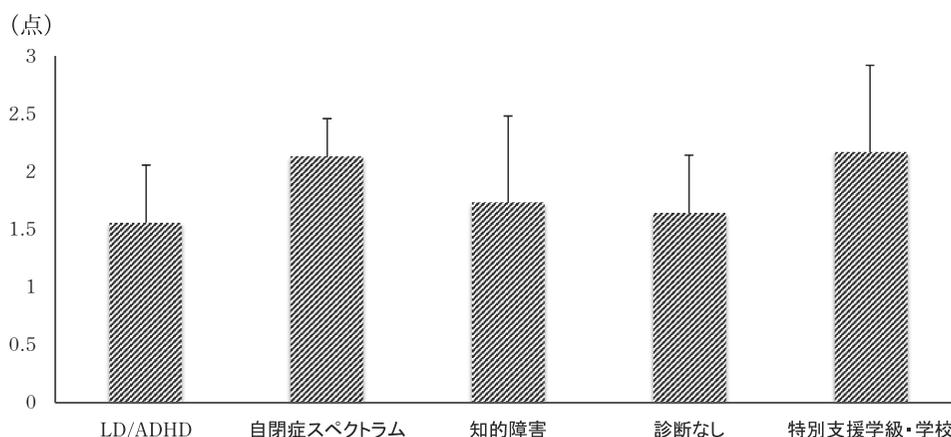


Fig. 2 各群における学校生活における満足度

また、「学校において困っているか？」については、LD/ADHD児で2.33 (SD=0.3), 自閉症スペクトラム児で1.78 (SD=0.7), 知的障害児で1.83 (SD=0.7), 診断がない児で1.50 (SD=0.5), 特別支援学級・学校に在籍する児童で1.17 (SD=0.8)であった。群の主効果は認められたため ( $F(4,42) = 4.05, p < .01$ ; Fig. 3), LSD法による多重比較を行ったところ, LD/ADHD児と診断がない児童, LD/ADHD児と特別支援学級・学校に在籍する児, 自閉症スペクトラム児と特別支援学級・学校に在籍する児, 知的障害児と特別支援学級・学校に在籍する児の間に有意な差が認められ ( $MSe = 0.399, p < .05$ ), LD/ADHD児の得点が診断がない児, 特別支援学級・学校に在籍する児より高く, 自閉症スペクトラム児, 知的障害児の得点が特別支援学級・学校に在籍する児より高かった。自由記述の内容を「他者との関わり」「学習活動」「学習以外の活動」に分類し, 記述の出現割合を算出したところ, 「学習活動」で58%となり, 過半数を超えていた。続いて「他者との関わり」42%, 「学習以外の活動」16%であった。「学習活動」に関する内容としては, 『教科学習』に関する回答が最も多く, 『グループ活動』, 『発表』などが続いた。「他者との関わり」では『友人関係』, 「学習以外の活動」では, 『休み時間』に関する回答がそれぞれ最も多く, 遊びのルールが理解できない等の問題が挙げられた。また, 『行事』や『当番』の困難などが挙げられた。「学習活動」に対する支援は担任が主導となって行われているが, 「学習以外の活動」における困難は, 教師の目が届いていない場面で生じ困っているという意見が複数認められた。一方, 「休み時間」に遊びのルールがわからないことが, 他者との関わりを阻害する要因になっている可能性について指摘された。また, 子どもの抱える『困難さ』に対する理解不足などが, 二次障害につながることへの不安なども挙げられた。

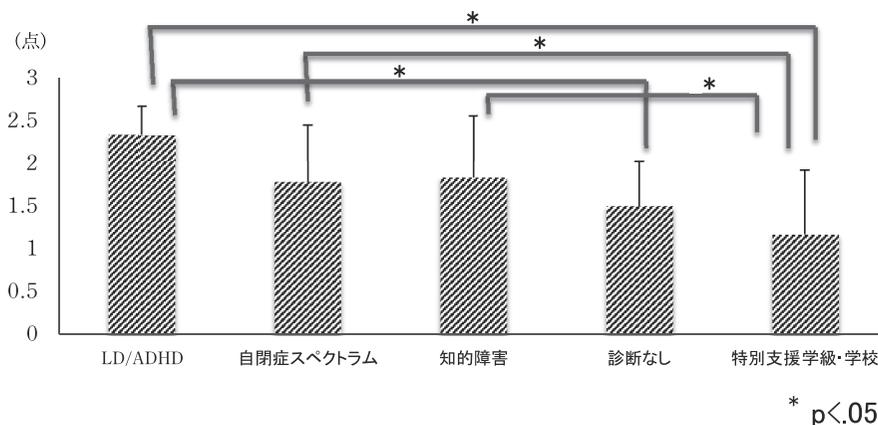


Fig. 3 各群における学校生活における困難さ

## 2. 現在受けている支援と「学習面」「学習以外の面」で新しく取り入れて欲しい支援

現在受けている支援としては, 全体で65%の児童が何らかの支援を受けていた (Fig. 4)。

通常学級に在籍する LD/ADHD 児の89%, 自閉症スペクトラム児の56%, 知的障害児の50%,

診断がない児童の55%，特別支援学級・学校に在籍する児童の100%が特別な支援を受けていた。内容としては、「学習活動」に関する支援として、『子どもに合わせた課題の作成』、『子どもに配慮した声かけ』など、担任が独自に行う支援・配慮の他、『個別指導』・『特殊学級への通級』や、『介助員・巡回による指導』、『チームティーチング』など、学校全体としての取り組みとしての活動の充実を望む声も多くみられた。「学習面以外」としては、『行動面』の配慮、コミュニケーション等、学校生活の中での負担をなくし、学校生活をスムーズに過ごす為

の支援・配慮の他、生活面での『TT』など、子どものソーシャルスキルを考慮した支援・配慮について回答が多く挙げられた。「対人関係」では、子どもが孤立することや、子ども同士の摩擦を避けるため、『担任による仲裁』が多く行われていた。また、学校生活において、子ども同士の関係に配慮し、『クラス編成』や『座席での配慮』等が挙げられた。その他、気持ちを安定させ、落ち着いて学校生活を過ごす為の『気持ち』に対する配慮、学級担任だけでなく、校長・養護教諭が『話を聞く』等の実践が行われている事例もみられた。また、学校における課題としては、子どもに対する『理解不足』や子どもへの『接し方』に対する意見が多く見られ、「理解不足から、一方的にしかられることがあり、学校としての連携が望まれる。」との意見がみられた。また、教師が子どものことを理解できるような『研修』の必要性や、子どもごとの個性を尊重するような学習を取り入れること、子どもの気持ちを理解し、落ち着いた学校生活を提供できる人材の必要性が挙げられた。子ども自身の特性による『困難さ』ではなく、他の子からバカにされるなど、二次的に生じた『困難さ』について支援・配慮を求めるものも多く、「学習活動」での支援・配慮だけでなく、「学習活動以外」や「対人関係」でも、学校全体で取り組む支援・配慮の必要性が見られた。

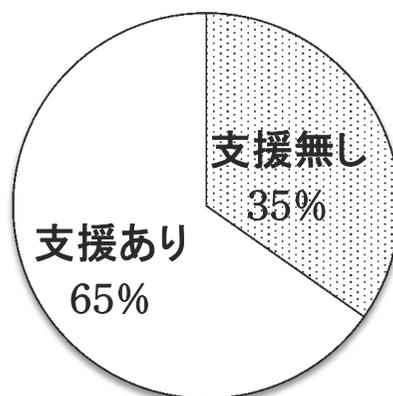


Fig. 4 現在の支援の有無

### 3. 「受けている支援」の満足感

現在、支援を受けている児童のうち、子ども自身の満足感はLD/ADHD児の2.3，自閉症スペクトラム児の2，知的障害児の1.6，診断がない児の2，特別支援学級・学校に在籍する児童の1.8であった。また、保護者の満足感ではLD/ADHD児の2，自閉症スペクトラム児の2，知的障害児の1.5，診断がない児の2，特別支援学級・学校に在籍する児の1.8であった。子ども自身の平均得点は1.94，保護者の平均得点は1.87であった。

「学習面で取り入れて欲しい支援があるか」では、学習面における追加支援の必要性としては、全体の73%の保護者が追加支援の必要があると回答していた (Fig. 5)。通常学級に在籍するLD/ADHD児の56%，自閉症スペクトラム児の89%，知的障害児の83%，診断がない児

童の80%，特別支援学級・学校に在籍する児童の33%で，新しく取り入れて欲しい支援があると回答していた。内容としては、『個別指導の導入』39%，『補助教員による指導』37%の要望が高かった。自由記述では，「走るのが人の2倍かかるため，足の速い子を集めたチームに入れてくれた。」というものもあり，『特別なニーズ』に対応するため，クラス全体での協力が不可欠であり，支援・配慮を行う際に，教師だけでなくクラスの子ども，学校全体の理解があることを期待する回答も多くみられた。また，子どもの学校生活を充実したものにするために必要な内容として，『教師の障害理解』24%や『クラス編成，カリキュラムの柔軟化』24%が挙げられており，児童の学校生活全体を支えるための施策を学校として定期的に取り入れることへ要望が挙がっていた。

「学習以外の面で取り入れて欲しい支援があるか」では，全体の53%の保護者が追加で支援が必要と回答していた (Fig. 6)。通常学級に在籍するLD/ADHD児の78%，自閉症スペクトラム児の38%，知的障害児の64%，診断がない児童の45%，特別支援学級・学校に在籍する児童の33%で，追加で支援が必要と回答していた。内容としては，『休み時間の支援』11%，『他児の理解促進』8%，『社会スキルの促進』5%となっていた。一方で，「学習以外の面」に関しては，「希望はあるが，求めてはいけないと思っている」という回答もみられた。

#### 4. 保護者・子ども自身の「学習面」及び「学習以外の面」の満足度

「学習面」における子ども自身の満足度の平均得点は1.38 (SD=0.4)，保護者の満足度の平均得点は1.09 (SD=0.3) であり，「学習以外の面」における子ども自身の満足度の平均得点は1.81 (SD=0.3)，保護者の満足度の平均得点は1.58 (SD=0.2) で，子ども自身の満足度が保護者よりも高かった ( $F(1,84) = 5.49, p < .05$ )。

群と満足度に関して有意傾向が認められ ( $F(4,84) = 2.46, p < .10$ )，「学習面」において ( $F(4,84) = 4.17, p < .01$ )，診断がない児よりも自閉症スペクトラム児の満足得点が高かった ( $MSe = 0.411, p < .05$ )。「学習面以外」においては主効果が認められなかった ( $F(4,84) = 1.40, ns$ )。子ども自身の「学習面」の満足度は，LD/ADHD児の1.44 (SD=0.5)，自閉症

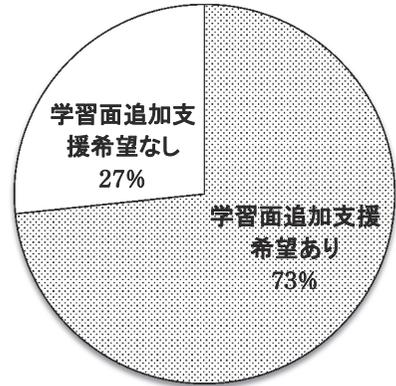


Fig. 5 学習面における追加支援の必要の有無

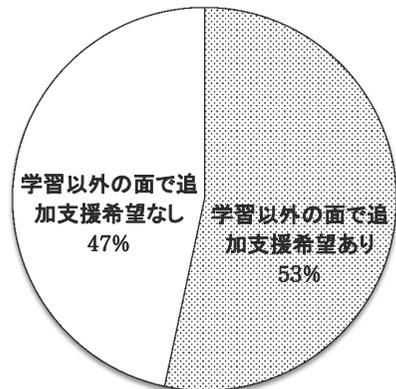


Fig. 6 学習以外の面における追加支援の必要の有無

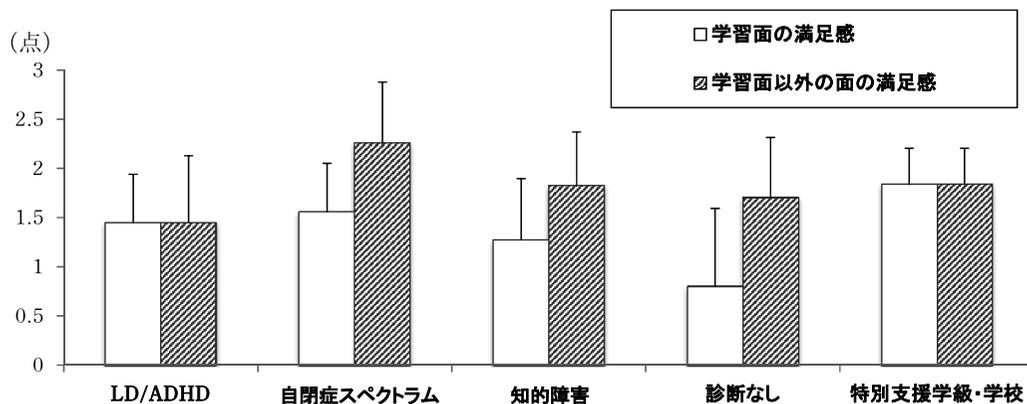


Fig. 7 各群の「学習面」と「学習以外の面」の子ども自身の満足得点

スペクトラム児の1.56 (SD=0.5), 知的障害児の1.27 (SD=0.6), 診断がない児の0.8 (SD=0.8), 特別支援学級・学校に在籍する児の1.83 (SD=0.4) であった。また、「学習以外の面」の子ども自身の満足感には、LD/ADHD 児の1.44 (SD=0.7) 自閉症スペクトラム児の2.25 (SD=0.6), 知的障害児の1.82 (SD=0.6), 診断がない児の1.7 (SD=0.6), 特別支援学級・学校に在籍する児の1.83 (SD=0.4) であった (Fig. 7)。

一方、保護者の「学習面」の満足感には、LD/ADHD 児の1.33 (SD=0.5) 自閉症スペクトラム児の1 (SD=0.5), 知的障害児の1 (SD=0.5), 診断がない児の0.6 (SD=0.5), 特別支援学級・学校に在籍する児の1.5 (SD=0.5) であった。また、「学習以外の面」での保護者の満足感には、LD/ADHD 児の1.44 (SD=0.7) 自閉症スペクトラム児の1.63 (SD=0.6), 知的障害児の1.55 (SD=0.6), 診断がない児の1.45 (SD=0.6), 特別支援学級・学校に在籍する児の1.83 (SD=0.4) であった (Fig. 8)。

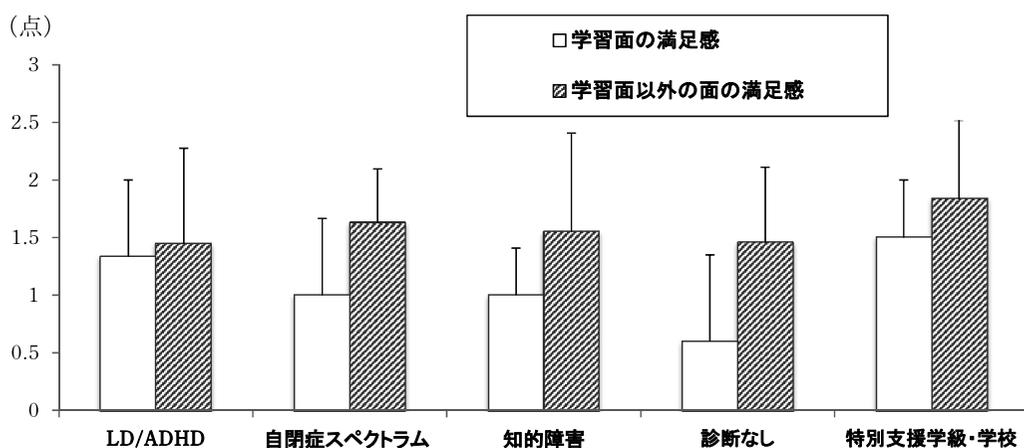


Fig. 8 各群の「学習面」と「学習以外の面」の保護者の満足得点

## 6. 「好きな教科」と「嫌いな教科」

「好きな教科」と回答した各群の割合を Fig. 9 に示した。「好きな教科」で、各群最も高い割合であがった項目は、LD/ADHD 児で「音楽」、自閉症スペクトラム児で「図工」、知的障害児で「国語」、診断がない児で「音楽」、特別支援学級・学校に在籍する児で「算数」であった。また、「嫌いな教科」と回答した各群の割合を Fig. 10 に示した。「嫌いな教科」で、各群最も高い割合であがった項目は、LD/ADHD 児で「算数」、自閉症スペクトラム児で「算数」、知的障害児で「算数」、診断がない児で「算数」、特別支援学級・学校に在籍する児で「体育」であった。

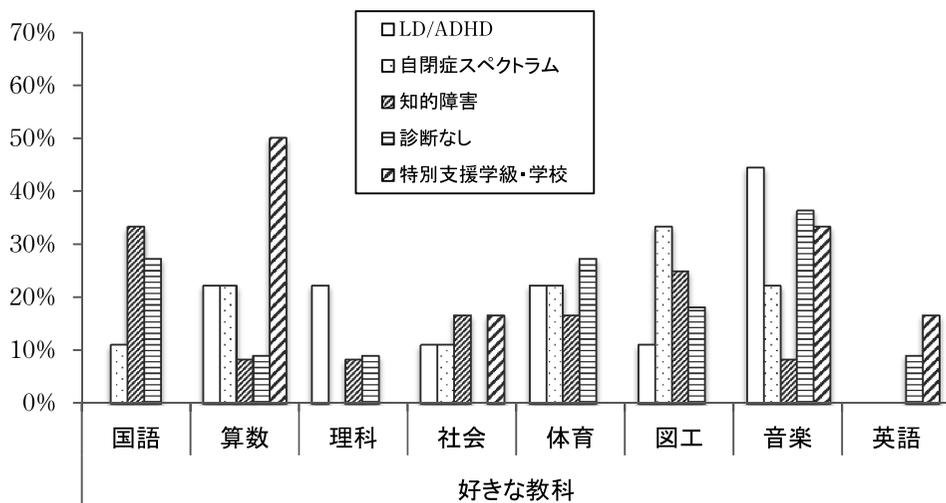


Fig. 9 各群における好きな教科の割合

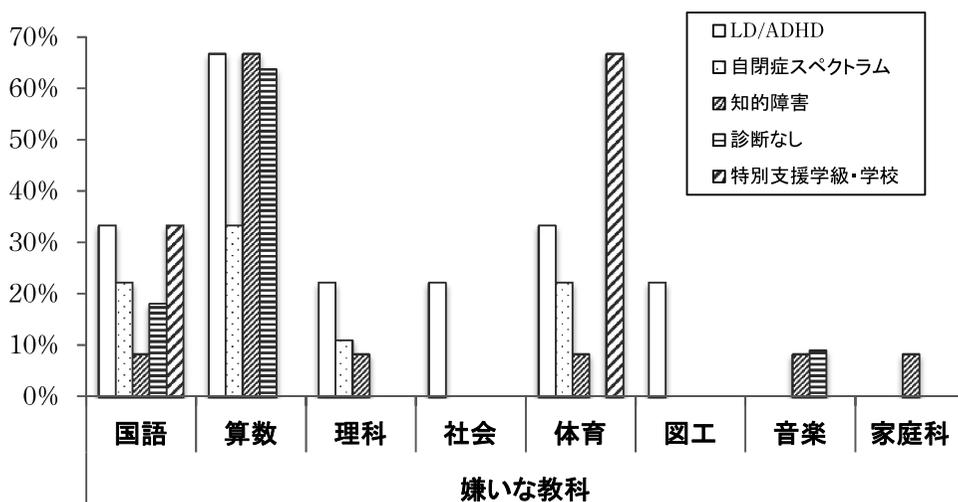


Fig. 10 各群における嫌いな教科の割合

#### IV. 考察

本研究では、特別な教育的ニーズのある児童の保護者を対象に子どもの学校教育におけるニーズ調査を実施した。「学校生活を楽しんでいるか」という質問に対して、通常学級に在籍するLD/ADHD児の得点が最も低く、特別支援学級・学校に在籍する児の得点が最も高かった。また、「学校生活で困っているか」という質問に対して、特別支援学級・学校に在籍する児の得点が最も低く、通常学級に在籍するLD/ADHD児の得点が最も高かった。この結果から、通常学級に在籍しているLD/ADHD児等と比較して、特別支援学級・学校に在籍する児の保護者の方が、周囲の理解や支援があると強く感じていることが明らかになった。また、「学習面」で新たな支援を必要としている児童は、LD/ADHD児の56%に対し、自閉症スペクトラム児、知的障害児及び診断がない児で8割を超えていた。LD/ADHD児の学習面での支援状況は89%に達しており、満足感も他の群よりも高いため、新たな支援を必要としている児童が他群よりも低くなったと考えられる。一方で、LD/ADHD児では「学習以外の面」で取り入れて欲しい支援があるとの回答が全群で最も多く見られた。アンケートの自由記述では、「教師の目が届いていない場面で困難が生じている。」という回答が複数認められた。『休み時間』に遊びのルールがわからないこと等が、他者との関わりを阻害する要因になっている可能性があり、学習以外の面における専門家の関与が期待される。また、支援・配慮の際は、教師だけではなく同クラスの児童、学校全体の理解の基で行うことが重要であることが示された。「学習以外の活動」に関しては、「通常学級に在籍しているため、学習以外の面では、希望はあるが、求めてはいけないと思っている。」という記述があり、学校の役割として学習面以外の活動において支援・配慮を求め難いという現状が、保護者の声を押し込めている可能性が示唆された。

『学習活動』としては、児童の好きな教科として、「体育」や「音楽」等、実技の科目が好きな児童も多かったが、不器用なので、机上学習の方が好きという回答もみられた。一方、嫌いな教科では、通常学級に在籍している児童の多くで「算数」を挙げており、早期支援体制の構築等、取り組みが必要であることが示唆された。文部科学省（2012）の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」では、算数に関係する「計算する」又は「推論する」に著しい困難を示す児童の割合が約2.8%に上ったことが明らかにされたが、この中には、境界性の知的障害児の存在が疑われる。そのため、知的障害児の数認知についても研究した岡本（2000）・緒方ら（1988）等を参考にした実践が期待される。また、早期支援について小枝ら（2014）では、1年生時にRTIを導入することで、特異的読字障害の早期発見と早期介入が可能になると報告する等、早期支援体制の構築が少しずつ広がっている（小枝，2012；海津，2006）。算数の困難さに関しても、幼児の数概念の発達（丸山，1993）、算数困難児の数処理（石塚ら，2008）や認知特性に応じた指導（熊谷，2000）について研究が進んでおり、その成果の実践への活用が待たれる。

今後取り入れて欲しい支援としては、『個別指導』や『補助教員』など、「学習活動」に関する要望が高かったが、「学習活動は学校ではなく、家庭でもフォローするものだと思っている。子どもが充実した学校生活を過ごしてくれることを望んでいる。」という回答に見られるように、児童のニーズに対応した支援・配慮を模索するのであれば、学校だけで取り組むことに限界があり、学校が保護者と協力関係を築くことが重要である。保護者と児童自身の支援満足度に差があり、保護者よりも児童の満足度が高いことが示された。これは、将来を見据えている中で、保護者の学校教育に対する強い希望が背景にあるためと推測され、保護者との協力関係を築く上で念頭におく必要がある。

「学習以外の面」については、55%の保護者が追加の支援を求めているが、「現実的には無理だと思っている。」という意見も見られた。また、困難を感じている一方、具体的な支援方法について思い浮かべた保護者は少なかった。他者との関わりを含むため要望が出し難く、また実際に支援を受けたことが無いためイメージが浮かび難かったと推測される。しかし、学校生活を楽しく過ごすためには、他者と良い関係を築けていることが重要であることが示されており、遊びのルールが理解出来ない等により、他児から孤立してしまうことが無いよう、支援体制を構築することが今後の課題といえる。

本研究では、学校が保護者・児童のニーズを受け止めることの重要性と共に、学校生活を充実したものにする為に、児童を中心として、学校全体で支援体制を構築することの必要性が明らかになった。また、子ども同士が自然に助け合えるクラスの雰囲気を作る事への期待が大きいことが示された。教師による理解を基盤として、クラスや学年の児童の理解・協力による実態に即した支援が求められる。また、本人の障害特性による困難だけでなく、いじめや対人関係の悪化など、二次的な要因による困難が生じていることが明らかとなった。特に教師の目が離れやすい休み時間において問題が生じており、具体的な対応について検討する必要がある。

このように、子どもの学校生活を充実したものとする為には、実際に学校で生活を送っている子ども自身やそれを見守る保護者の視点が不可欠である。本研究では、保護者の視点から学校生活について調査した結果、個別指導や補助員による支援の充実についての回答が多かった。しかし、その活用に関しては、「学習活動」に限らず、「学習以外の活動」や「他者との関わり」等、柔軟な活用が期待されていた。今後、子どもたちの学校生活を豊かにする方法について、当事者の視点を含めて、さらなる検討を行い、個々の児童のニーズに応じた児童の成長を促す支援の充実が期待される。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、多くのお子様とその保護者の方のご理解とご協力を頂きました。ここに記して、深く感謝すると共に、お子様の健やかな成長をお祈りしたいと思います。なお、本研究の実施にあたり、明治学院大学の緒方明子先生、大沢紅果さん、中西貴和子さんから多

くのご助言を頂きました。末筆ながら、記して感謝申し上げたいと思います。

## 文献

- 原口英之・野呂文行・神山努（2015）幼稚園における特別な配慮を要する子どもへの支援の実態と課題－障害の診断の有無による支援の比較－. 障害科学研究, 39, 27-35.
- 石塚誠之・岡崎慎治・前川久男（2008）算数困難児における数処理の自動化に関する研究－数ストループ課題における干渉効果を指標とした検討－. 障害科学研究, 32, 83-92.
- 海津亜希子（2006）米国でのLD判定にみられる大きな変化－RTIモデルへの期待と課題－, LD研究, 14, 348-357.
- 小枝達也（2012）発達性読み書き障害のすべて－鳥取大学方式の紹介－. 発達障害研究, 34, 21-28.
- 小枝達也・関あゆみ・田中大介・内山仁志（2014）RTI（response to intervention）を導入した特異的読字障害の早期発見と早期治療に関するコホート研究. 脳と発達, 46(4), 270-274.
- 国立特別支援教育総合研究所（2007）調査研究報告書 乳幼児期からの一貫した軽度発達障害者支援体制の構築に関する研究－乳幼児期における発見・支援システムの実態調査を中心に－. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- 小坂みゆき・姉崎弘（2011）小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用－有機的な支援の連携をめざして－. 三重大学教育学部研究紀要, 62, 153-159.
- 熊谷恵子（2000）学習障害児の算数困難. 多賀出版.
- 丸山良平（1993）幼児の数転換能力の獲得における数詞の役割. 発達心理学研究, 4(1), 34-41.
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.
- 緒方明子（1995）教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究. 国立特殊教育総合研究所.
- 緒方登土雄・横手敬一・鈴木隆春（1988）中度精神遅滞児に対する色と数の指導－見本合わせの訓練手続きの検討－発達障害研究, 9(4), 287-295.
- 岡本圭子（2000）精神遅滞児における数刺激等価関係の発達的特徴－数の表記と数に基づく集合生成の側面に関する研究－. 特殊教育学研究, 38(2), 1-10.
- 佐久間庸子・田部絢子・高橋智（2011）幼稚園における特別支援教育の現状－全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題－. 東京学芸大学紀要, 62(2), 153-173.

東京都教育庁指導部心身障害教育指導課（1997）平成8年度心身障害教育教育開発指導資料集  
—障害のある児童・生徒のための個別指導計画 Q&A 一。東京都教育庁指導部心身障害教育指導課。

横尾俊（2008）我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察—英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から—，国立特殊教育総合研究所研究紀要，35，123-13