

発達障害のある児童生徒の仲間関係

—香川大学生への調査より—

小方 朋子・間地 真由美
(特別支援教育) (特別支援教育コース)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Peer Relationships among Children with Developmental Disabilities

Tomoko Ogata and Mayumi Maji

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 本稿では、香川大学生が小学生・中学生だったころに、発達障害児の同級生とどのような関係を築いていたかについて実態を明らかにすることを目的とした。回答は、同級生が発達障害児に対して意図的に距離を置いていたというものと、友好的に関わっていたというものに大きく分かれた。このような実態をさらに詳しく調べるために、当時の発達障害児との関わりについて聞き取り調査を行った。

キーワード 発達障害 仲間関係 回想 障害理解

1. はじめに

同じ教室で生活する周囲の子どもと発達障害児の仲間関係の形成も特別支援教育を進めていく上で重視されていることのひとつである。一般的に、発達障害児は仲間に働きかけたり、仲間から働きかけられたりすることが少ないため、仲間関係を築くことは難しいことが指摘されている(金, 細川, 2005)。そして、このようなことが周りの児童からの回避や嫌がらせ等の不適切な仲間関係を作り出し、発達障害児の非行や不登校のような二次的問題の原因となることが指摘されている(北・田中・菊池, 2008; 岡田, 2009)。

そこで注目されているのが、周囲の子どもの発達障害児への接し方についてである。発達障害児と周囲の関係を深めたり、維持したりして

いくためには、発達障害児側の努力だけでなく、周囲の子どもも変化することが必要であると指摘している(渡邊, 2010)。渡部・藤野(2007)は2事例の発達障害児における学級の中での実態や経過について検討した。その結果から、適切な仲間関係を築いていくためには、生徒間の親しさや学級全体の雰囲気、弱さを含めて発達障害を受容してくれる仲間がいることが大切であると指摘している。

このように、発達障害児が有意義な仲間関係を形成するうえで、周囲の子どもの障害理解とその支援の大切さが知られてきた。しかし、周囲の子どもが発達障害児をどのように理解し、関係を形成しているのかについては不明な点が多く、その実態を把握することが検討課題の一つであると考えられる。

そこで、本稿では大学生が小学生・中学生

だったころに、発達障害児の同級生とどのような関係を築いていたかについての実態を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

大学生を対象として、義務教育期間における発達障害児との関わり方を回想してもらい、アンケート調査や具体的な事例の聞き取りをした。

質問項目は、東京都、静岡県、神奈川県の大學生を対象に行われたアンケートを参考に作成した(渡邊, 2010)。

アンケート調査 対象者

「発達障害児の教育と心理・生理」「主題科目特別支援教育」「特別支援教育基礎論」を受講した香川大学の大学生370名(男性:114名, 女性:256名, 平均年齢:19.3歳, 年齢範囲:18~27歳)であった。

手続き

調査は質問紙を用い、発達障害をテーマとした講義時間内に実施した。調査は2010年1月と2011年12月に行った。

調査内容

質問項目は以下の4点であった。

- 1) 発達障害児との同級経験の有無:小学校4年生から中学校3年生までの間に、発達障害児と同級であった経験があるかないかについて回答を求めた。
- 2) 発達障害児の特徴:対象者が選んだ発達障害児について、属性(学校種, 学年, 性別)と、主にどのような困難を示していたか記入してもらった。困難については、「学習面」, 「行動面」, 「対人面」のいずれか1つ, または複数の選択を求めた。また、具体的な困難の特徴も書くように求めた。なお、発達障害児を選ぶにあたって、同級であった期間が複数年あった場合、最も困難が目立った学年とした。また、複数の発達障害とみられる同級生がいた場合、そのなかで印象の最も強い1名を選ぶように求めた。
- 3) 発達障害児との関係:対象者が、発達障害

児と当時どのように関わっていたかについて、「受容・援助(発達障害児を肯定的に受け入れていたか、相応な手助けを行っていた。）」, 「対等・友好(発達障害児に対して関心や友好感情を持ち、行動を共にすることが多かった。悪意はないが、悪戯に近い行為を行った場合も含む。）」, 「傍観(発達障害児と積極的に関わらず、一定の距離を置いていた。）」, 「回避・防衛(何らかの理由で発達障害児との関わりを意図的に避けていたか、発達障害児の言動に対して恐怖心や不安を抱き、身を守るため関わらなかった。）」, 「強制・攻撃(嫌がらせやいじめをした。）」, 「その他」の6つの関係タイプの中から最も当てはまるものの選択を求めた。この、関係タイプの設定は東京都、静岡県、神奈川県の大學生を対象に行われたアンケート(渡邊, 2010)を参考にした。さらに、具体的なエピソードも書くように求めた。

- 4) 発達障害の理解について:対象者に、当時、その級友(対象者が選んだ発達障害児)が発達障害であることを理解していれば関わり方が違っていただろうかたずね、その回答を求めた。

3. 結果

(1) 発達障害児との同級経験の有無

小学校4年生から中学校3年生までの間に、発達障害児と同級であった経験ありと回答したものが236名(63.8%)、経験なしと回答したものが134名(36.2%)であった。この結果から、多くの者がかつて発達障害児と同級生として関わったことがわかる。

(2) 発達障害児の特徴

- 1) 発達障害児の属性:対象者が選定した発達障害児236名の学年内訳は、小学4年生(36名, 15.3%)、5年生(35名, 14.8%)、6年生(41名, 17.4%)、中学1年生(28名, 11.9%)、2年生(22名, 9.3%)、3年生(22名, 9.3%)であった。性別については、男子175名

(74.1%), 女子58名 (246%) であった。

2) 発達障害児の困難のタイプ：発達障害児が示していた主な困難のうち最も多かったのは、「学習面」と「行動面」, 「対人面」の困難を併せ持つタイプであった (67名, 28.4%)。次いで多かったのは、「行動面」と「対人面」の困難を併せ持つタイプで、42名 (17.8%) であった。(図1)

また、対象者が発達障害児の困難のタイプを回想した記述内容について、以下のような困難

があった。(図2)

- ①感情のコントロールが困難 (すぐ嘔む。怒ったときに同級生を追いかけたり、ぶったりしていた。物事に対するこだわりが強く、邪魔されると奇声をあげる。など)
- ②落ち着きがない (座っていてもじっとしていない。すぐに教室を出てしまう。暴れて、最後は床で寝ていた。など)
- ③コミュニケーションをとることが困難 (いつも話すときに緊張していた。人に対して攻撃的な

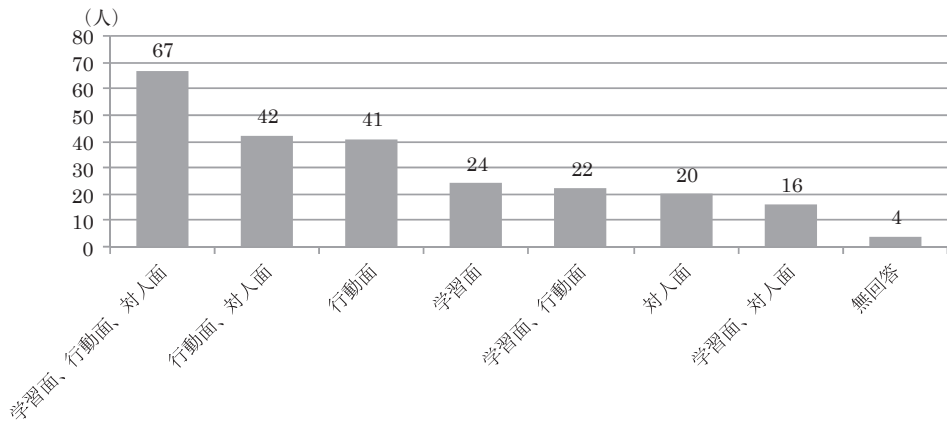


図1 同級生の示した困難のタイプ

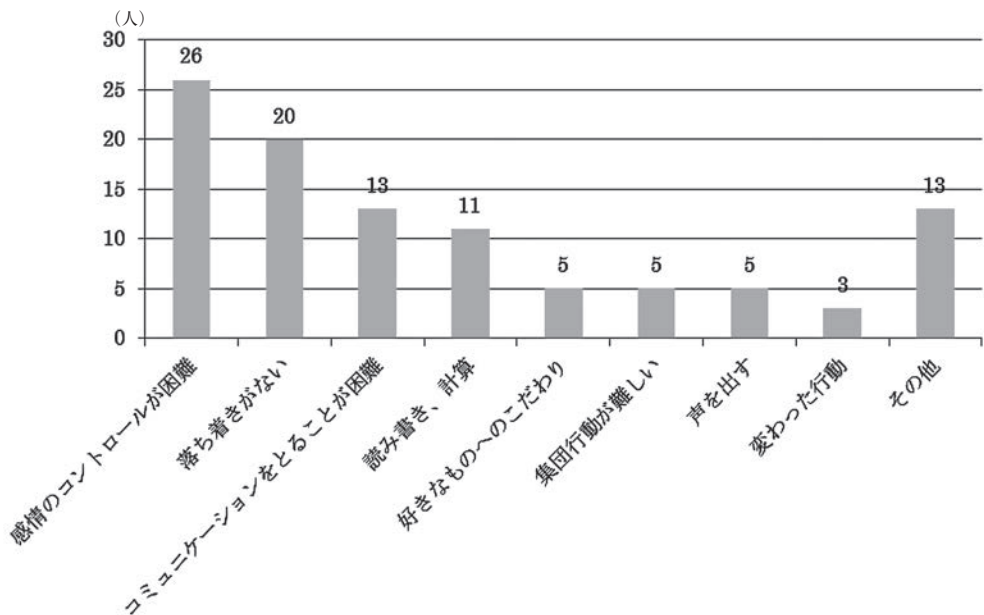


図2 困難のある行動

- 話し方をしていて、冗談がわからない。など)
- ④読み書き、計算（漢字がかけない。字がぐねぐねしていた。九九を覚えるのがとても遅かった。など)
 - ⑤好きなものへのこだわり（その子の好きなことについて話さないと会話が成立しなかった。また好きなことに対しての集中力がすぎて、他の人との活動があっても一切目を向けない。など)
 - ⑥集団行動が困難（ムカデ競走で一人だけずっとタイミングが合わなかった。自分がやりたいことを優先して周りがしていることについていけない。)
 - ⑦声を出す（急に叫ぶ。静かにしてられない。)
 - ⑧変わった行動（つま先立ちをしていつも歩いていた。階段の手すりをなめる。など)
 - ⑨その他

(3) 周囲と発達障害児との関係

該当児との関係タイプにおいて、最も多かったのは、「傍観」の100名(42.4%)であり、次いで「受容・援助」53名(22.5%)であった。他の関係タイプでは、「対等・友好」50名(21.1%)、「回避・防衛」14名(5.9%)、「強制・攻撃」4名(1.7%)、その他(3.3%)という結果になった。

アンケートではこれらのマイナスの関わり方をしていたと回答した対象者の総計は5割であり、「受容・援助」や「対等・友好」のようにプラスの関わりであったと回答した対象者と大

きく二つに分かれる形となった。(図3)

「受容・援助」「対等・友好」を選択した対象者の具体的なエピソードの記述を見ると、「クラスみんなでその子がわかりやすいように、次にやること、いまやっていることなどを教えていた。その子が得意だったマンガを教室に貼ってみんなで楽しんでいた。」「小学校6年生の段階で九九が覚えきれてなかった彼に、班のみんなで助け合い教えながら、一緒に算数の問題を解いたことがあった。」「体育会のクラス競技で大なわとびをすることが恒例だったが、その子と一緒にできる競技に変更した。」などのように、クラス全体で発達障害児のための支援や工夫を考えていたことがわかる。発達障害児と周囲との友好的仲間関係を築くためには、教師が意図的に、発達障害児がクラスに馴染めるような支援をしていたこと、教師のはたらきかけやクラス全体の雰囲気が重要であることが示されている。

「回避・防衛」を選択した対象者の具体的なエピソードを見ると、「パニックになると大声を出してたたかれたりして怖かったし、どうコミュニケーションをとればよいかわからなかった。」「同級生に危害を加えてしまうことが多かったので私や周りの子たちも怖がっていた。」などのように、発達障害児との関わり方がわからず、対象者自身、悩んだり、おびえていたりしていたことがわかる。また、「最初は仲良くしようとしたのですが、向こうが私たちに慣れてきて乱暴な行動をしてきたので、幼かった私

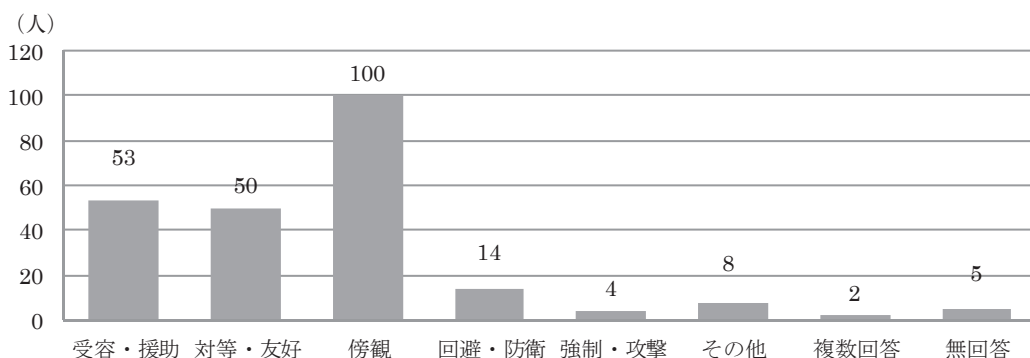


図3 同級生の態度

は嫌に思い、避けるようなことをしてしまった。」というエピソードのように、障害を理解することの難しさが、仲間関係を築こうとする思いを阻むということもあるようである。周囲の発達障害に対する理解の乏しさは、発達障害児だけでなく、周囲の子どもにとっても精神的な苦痛の要因になっていると考えられる。

回答の中で最も多い「傍観」には、「はじめはなく、みんなもその障害についてある程度理解できていたが、かかわろうとはしなかった」「クラスのリーダー的な子にいじめられていたけど、どうすることもできなかったのだから見ていました。」などがある。

「強制・攻撃」を選択した対象者は少数ではあったが、「キレる言葉を言うてみた。」「その人がちょっかいを出してくるので攻撃していた。」などのエピソードがあり、発達障害児の言動に対して攻撃的な反応もあったことがわかる。

(4) 発達障害の障害理解について

発達障害について理解していれば、関わり方は違っていかという問いに対し、「違っていた (55名, 23.7%)」、「違わない (57名, 24.2%)」、「分からない (118名, 50%)」という結果になった。

自由記述の欄には、「受容・援助」「対等・友好」に該当した者は、「もっとちゃんと理解していたら、その手助けができていたと思う。」というような回答が多くあった。「傍観」や「回避・防衛」の該当者においても、「何をどうしたらいいのかわかっていたら、その子にもっといい環境にできたと思う。」「見る目が違っていたと思う。また、もう少しその子自体を理解してあげようと努力していたと思う。」「普通に友だちと同じように接していたと思う。受け入れてあげようと思っていたと思うし、できる限り援助をしていたような気がする。今思えば理解が足りなかったと思う。」「もっと、その子のことを理解しようと積極的だったのではないかと思う。今だから言えることなのかもしれないが、逃げずにもっと歩み寄れたのではないかと

思う。」などのように態度の変容を示唆する回答が多くあった。

しかし、一方で、発達障害について理解していれば、関わり方は違っていかという問いに対し、「分からない」という回答が半数あった。「今考えるとひどいことをしていたなと思うけど、そのころに戻るとなるとどう接していたかは分からない」など、理解していても、実際適した対応をとることができるかどうかは自信がないといった回答もあった。

ある事例では、「対象児が転校してくる前に、彼の特徴や関わり方をホームルームで全体に説明して、クラスでの障害理解を促していた。また、社会が得意だったため、発表の機会を多くつくっていた。周囲の子どもの中には彼を避ける子や彼の言葉が上手く聞き取れないことを笑う子もいたが、教師は彼の言葉を全体にわかりやすく言い直していた。からかう子に対して、教師は彼の前で怒ることはなかったが、彼が休んでいるときや保健室に行っているときに彼の特徴について周りの子に訴えていた。「障害ではなく特徴だ」「みんなで助ける雰囲気のあるクラスにしよう」と呼びかけていた。それから、周りの子も給食を運んであげたり、黒板を消してあげたりしていた。」と回想していた。

4. 考察

調査の結果から、香川大学の学生が小学生・中学生だったころの発達障害児との関係は、発達障害児に対して無関心であったり、意図的に距離を置いたりする関係と、一緒に遊んだり、手助けをするなど友好的な関係の二つに大きく分かれていたことがわかった。そして、そのような仲間関係の形成の違いには、学級の雰囲気や教師の関わり方が関係していると考えられた。アンケート調査の結果にあったように、受容・友好的な関係を築いていた対象者の具体的なエピソードには、「先生によく隣の席に意図的にされて、その子に声をかけ続けていた。」や「クラスみんなでその子がわかりやすいように、次にやること、いまやっていることなどを教え

ていた。その子が得意だったマンガを教室に貼ってみんなで楽しんでいた。」など、教師が意図的に、発達障害児がクラスに馴染めるような支援をしていたこと、クラス全体で発達障害児のための支援や工夫を考えていたことがわかる。

これらのことから、発達障害児と周囲との友好な仲間関係を築くには、周囲の障害理解やクラス全体の雰囲気づくりをすすめるなど、教師のはたらきかけが重要であることがわかる。特に、発達障害児特有の言動が、障害によるものであることの説明や、具体的な支援方法について理解を深めることは、発達障害児と周囲が仲間関係を築くうえでとても重要であろう。また、そのような機会を多く持つために、教師が学校生活のなかで発達障害児と周囲の子どもが関わる場を設定することも効果的であると考えられる。

アンケート調査結果の具体的なエピソードには、「小学校6年生の段階で九九が覚えきれなかった彼に、班のみんなで助け合い教えながら、一緒に算数の問題を解いたことがあった。」や「かっとなんと授業中でも机を蹴り飛ばして暴れるので、機嫌が悪くなってきたら相手の好きな得意な分野の話をして注意を引き付けた。」などのように、彼らの特性が分かっていたからこそ、友好な関係を築くことができたというエピソードがみられた。

その一方で、「パニックになると大声を出してたたかれたりして怖かったし、どうコミュニケーションをとればよいかわからなかった。」というエピソードからは、発達障害児の特性が理解できなかったために、周囲が困惑し、友好な仲間関係を築くことが困難だったということがうかがわれる。さらに、発達障害児への適切な対応がわかっても、当時の自分ができるかというとなかなか難しい、実際に行動にうつせる自信はあまりないと考える対象者が多くいると考えられる。

また、聞き取り調査の事例においても、教師が障害理解をすすめることで周囲の子どもの考えが変わったことが示されていた。

障害理解教育を実施するにあたって周囲の子どもたちに伝える内容の選定には慎重さが必要であるが、親しさや学級全体の雰囲気、弱さを含めて発達障害を受容してくれる仲間との適切な関係づくりを促すためにも、周囲の子どもの実態をもとにした理解教育が必要であると思われる。

付記

本論文に掲載された執筆者の所属は、研究当時のものである。

文献

- 1) 金彦志・細川徹(2005) 発達障害児における社会的相互作用に関する研究動向, 東北大学大学院教育学研究科研究年報53(2), 239-251.
- 2) 北洋輔・田中真理・菊池武剋(2008) 発達障害児の非行行動発生にかかわる要因の研究動向, 特殊教育学研究46(3), 163-174.
- 3) 岡田之恵(2009) 不登校と特別支援教育 愛知教育大学教育実践総合センター紀要(12), 1-9.
- 4) 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.
- 5) 渡邊雅俊(2010) 通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 15, 173-183.