

I. 問題と目的

近年、発達障害児、不登校児、外国にルーツをもつ子どもたちなど、特別な支援ニーズのある子どもたちが増加している。さらに、様々なニーズを抱える子どもたち全員を包含するインクルーシブ教育システムの推進に伴い、こういった子どもたちが通常学級に在籍する割合も高まっている（文部科学省，2022⁶⁾；文部科学省，2025a⁷⁾；文部科学省，2025b⁸⁾）。一方で、そういった子どもたちは学校適応に問題を抱えていることが多いことが指摘されている。

石崎（2017）³⁾によると、ADHD 児は、集団における多動や衝動的な行動が目立ち、周囲から“わがまま”などと理解されたり、不注意により情報が欠落し、勘違いしてしまうことで“自分だけのけ者にされた”と被害的に受け取ってしまったりして自尊感情が低下し、不適応・不登校を引き起こすとされている。また、LD 児は、特定の教科や学習能力のみが低いということが定義であるが、読み書き障害がある場合には学年が上がるにつれて学習上の困難さが全教科に及ぶようになり、学習面以外に問題がないために周囲からの理解も得にくくなるため、不適応・不登校を生じるとしている。さらに、ASD 児は、興味の偏りや独自のこだわりにより他児と同様に振舞うのが苦手であると共に、合併しやすい感覚過敏により集団への適応が困難になったり、不登校になったりすると述べられている。このように発達障害と一口に言っても、不適応の背景は多様であり、そういった児童が在籍する通常の学級においては、一人ひとりのニーズに合わせた支援を提供するだけでなく、発達障害理解教育が必要となる。白井（2010）¹¹⁾は、発達障害は、障害の存在が一見してわかりにくく、本人のやる気の問題等とみなされ、理解が得られにくいこと、また、それらが原因でいじめの対象やトラブルのきっかけになりやすいことを指摘し、発達障害の理解を進めていく必要があると述べた。また、平林（2017）¹⁾は、合理的配慮の実施に際して、周囲児が不公平であるという感情を抱くことを防ぐためには、障害理解教育が必要であるという見解を示している。平林の研究は ICT 活用に着目した論旨にはなっているが、クールダウンをするためのスペース利用や、イヤーマフの使用許可等、他の合理的配慮を提供していく際にも同様であると考えられる。

一方、外国にルーツを持つ子どもたちの学校不適応について、不適応などの困難を経験している外国にルーツのある若者へのインタビュー調査（オチャンテ，2016）¹⁰⁾では、「一人だけみんなと違うから、みんなと違うということに偏見されて」・「いじめを受けた」・「欠席するようになった」という体験が語られ、学校全体で異文化理解・国際理解の要素を取り入れていく必要性が指摘されている。また、松垣ら（2018）⁵⁾は、外国にルーツを持つ児童生徒への教育活動が効果的に行われるかどうかは、児童生徒自身の柔軟性や適応能力、両親の経済的基盤が重要であり、多様なニーズに応えるにはアイデンティティの確立や進路選択の幅を広げるような制度の充実が必要であると指摘した上で、「協働」社会で生きていく上では国際理解教育や持続可能な開発のための教育（ESD）の必要性が今日ほど高まっている時代はないと述べた。

ここまで見てきたように、特別な支援ニーズのある子どもたちの理解教育は、彼らの自尊感情を高め、適応を促す上で重要な役割を持っている。これは不登校児でも同様であると推察される。例えば、朝起きられないことが原因で不登校傾向となっている児童生徒が、遅刻しながらもなんとか登校できた場合に受容的な態度を示すことは長期化を防止する上でも重要であると考えられるが、発達障害児に対する合理的配慮と同様、周囲児に不公平感を抱かせないためには理解が必要となる。また、不登校が長期化しながらも本人に復帰の意志がある場合も想定されるが、周囲児の理解なしに段階的教室復帰を目指しても、不登校児の孤立感を高めてしまうことは想像に難くないだろう。しかし、不登校（傾向）児の理解教育について言及した研究や、周囲児との関わりの影響について検討した論文は見られない。また、障害者の理解教育では、身体障害者（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由のある人）を対象とすることが多いが、特別な教育的支援ニーズのある児童生徒として、「発達障害」「外国にルーツのある」「不登校」が通常の学級では多く在籍することは先述の通りである。

そこで、本研究では、通常の学級における多様性理解教育の取組みの現状、周囲児から支援ニーズのある児童へのサポートや関わりの状況について調査を行い、比較しながら現状を把握することで、今後のインクルーシブ教育の在り方を検討する手がかりを得ることを目的に調査を行った。

Ⅱ. 方法

1. 対象

首都圏にある小学校4年生の通常学級の担任教諭を対象に1000校に依頼した。264校から回答を得た（回収率26.4%）。

2. 調査時期と調査の手続き

2023年7月から8月に依頼状を郵送し、オンライン上で質問紙に回答頂くように依頼した。調査対象者には研究の概要、倫理的配慮事項について説明し、同意を得た上で実施した（■■■■■■研究倫理委員会696）。

3. 質問紙の構成

（1）通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童について

担任する学級に、「外国にルーツのある」「不登校・不登校傾向」「発達障害」・「身体障害」の特別な支援ニーズのある児童が在籍しているかを尋ね、在籍していると回答した各対象児について（2～4）の回答を求めた。

（2）外国にルーツがある児童

①理解教育

学級で行っている理解教育について以下の6項目から選択してもらった（複数回答可）。カ「その他」と回答した方には、自由記述で回答を求めた。

表 1

ア：対象児の特性や具体的な支援などについて、周囲の児童に説明している
イ：対象児への教員の対応の仕方を、周囲の児童にも伝わるように見せたり、対象児との関わり方を教えたりしている
ウ：対象児の良さや努力、成長などを、クラス全体で共有するようにしている
エ：対象児にとどまらず、様々な多様性、マイノリティ理解教育（絵本や映像などを用いて、多様性の理解を促す、当事者からお話を聞くなど）を行っている
オ：道徳教育などを通して、助け合いや思いやりについて考える機会を設けている
カ：その他

②サポートしている周囲児について

周囲児が対象児へサポートを行っている現況について、最もあてはまるものを以下の 7 項目で回答してもらった。キ「その他」と回答した方には自由記述で回答を求めた。

表 2

ア：クラス全体の児童がサポートしている
イ：クラスの半数ほどの児童がサポートしている
ウ：対象児と関わることの多い児童（グループが同じ、席が近いなど）がサポートしている
エ：特定の児童（対象児との交流が多く、仲がいい）がサポートしている
オ：ほとんどの児童がサポートしていない
カ：サポートする必要性を感じない
キ：その他

③周囲児が対象児にサポートを行っている場面

周囲児が対象児にサポートを行っている場面について以下の 7 項目から選択してもらった（複数回答可）。キ「その他」と回答した方には自由記述で回答を求めた。

表 3

ア：対象児が学習活動で困難を抱えた時のサポート
イ：学習活動での話し合い
ウ：給食や掃除、係活動など、児童が協力し合うような活動
エ：学校行事など、クラス全体での特別活動
オ：休み時間、遊びやレクリエーション
カ：学校生活でのあらゆる場面
キ：その他

(3)不登校・登校しぶり・欠席が多い児童

不登校（傾向）の対象児について、(2)と同様の質問項目に回答してもらった。

(4)発達障害（疑いを含む）のある児童

発達障害（傾向）の対象児について、(2)と同様の質問項目に回答してもらった。

(5)身体障害のある児童

身体障害（傾向）の対象児について、(2)と同様の質問項目に回答してもらった。

Ⅲ. 結果

1. 通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童について

小学校4年生の通常の学級を担任する教員264名から回答が得られた。その内、外国にルーツがある児童が在籍する学級は71、不登校（傾向）の児童が在籍する学級は117、発達障害（傾向）のある児童が在籍する学級は211、身体障害のある児童が在籍する学級は31であった（重複有）。結果を表4に示す。

表4 特別な支援を要する児童が在籍する学級数（％）

外国にルーツがある児童	71 (27%)
不登校(傾向)のある児童	117 (44%)
発達障害(傾向)のある児童	211 (80%)
身体障害のある児童	31 (12%)

2. 理解教育について

学級で行っている理解教育の状況を支援ニーズごとに整理したものを表5に示す。カ「その他」を選択した人は全員理解教育を行っていないという意を示すものであったため、カ「行っていない」と表記した。また、それぞれの割合は、各支援ニーズがあると回答した人数に比したものである。なお、これ以降の項目では、サンプル数が少なかったため、身体障害児を対象児とする回答は分析に含めなかった。

さらに、学級で行っている理解教育の各項目について、支援ニーズとの関連を検討するため χ^2 検定を行った結果、イ「対象児への対応や関わり方を教える」・ウ「対象児の良さを共有する」・カ「行っているかどうか」は、支援ニーズとの有意な関連が見られた（イ： $\chi^2(2, N=399) = 22.695, p < .001$, ウ： $\chi^2(2, N=399) = 29.0621, p < .001$, カ： $\chi^2(2, N=399) = 6.247, p = .044$ ）。

また、残差分析を行った結果を表6に示す。イ「対象児への対応や関わり方を教える」理解教育は、不登校（傾向）児が在籍する学級では実施している数が有意に少なく($p < .001$)、発達障害（傾向）児が在籍する学級では有意に多かった($p < .001$)。また、ウ「対象児の良さを共有する」理解教育については、不登校（傾向）児が在籍する学級では実施している数が有意に少なく($< .001$)、発達障害（傾向）児が在籍する学級では有意に多かった($< .001$)。さらに、不登校（傾向）児が在籍する学級では理解教育を「行っていない」と回答した数が有意に多かった($p = .013$)。

表 5 学級で行っている理解教育 回答数

理解教育／種類	外国にルーツ	不登校	発達障害
ア. 対象児の特性や支援方法を説明	24 (34%)	32 (27%)	74 (35%)
イ. 対象児への対応や関わり方を教える	36 (51%)	40 (34%)	130 (62%)
ウ. 対象児の良さを共有する	42 (59%)	53 (45%)	158 (75%)
エ. 対象児に留まらず様々な多様性理解教育を行う	22 (31%)	40 (34%)	68 (32%)
オ. 道徳教育を通じて助け合いや思いやりについて考える	36 (51%)	68 (58%)	118 (56%)
カ. 行っていない	1 (1%)	6 (5%)	2 (1%)

表 6 理解教育と支援ニーズ

	行っている/ いない	支援ニーズ		
		外国にルーツ	不登校	発達障害
ア. 対象児の特性や支援方法を説明	いる	24	32	74
	いない	47	85	137
イ. 対象児への対応や関わり方を教える	いる	36	▼40	△130
	いない	35	△77	▼81
ウ. 対象児の良さを共有する	いる	42	▼53	△158
	いない	29	△64	▼53
エ. 対象児に留まらず様々な多様性理解教育を行う	いる	22	40	68
	いない	49	77	143
オ. 道徳教育を通じて助け合いや思いやりについて考える	いる	36	68	118
	いない	35	49	93
カ. 行っているかどうか	いる	70	▼111	209
	いない	1	△6	2

3. 周囲児のサポート状況について

オ「ほとんどの児童がサポートしていない」・カ「サポートする必要性を感じない」は回答数が少なかったため、「ほぼサポートしていない」一群とした。また、キ「その他」を選択した人は全員「サポートしていない」理由を記述していたため、オ・カ「ほぼサポートしていない」群に加えて分析を行った。

対象児に対してサポートしている周囲児の現況について、支援ニーズとの関連を検討するため、 χ^2 検定を行った結果、支援ニーズと周囲時の現況には有意な関連が見られた ($\chi^2(8, N=395) = 27.369, p = .001$)。

次に、残差分析の結果を表 7 に示す。ア「クラス全体の児童」がサポートしているという回答は、不登校（傾向）児が在籍する学級で有意に少なく ($p = .003$)、発達障害（傾向）児が在籍する学級で有

意に多かった($p=.019$)。また、イ「クラスの半数ほどの児童」がサポートしているという回答は、発達障害児で有意に多かった($p=.039$)。さらに、エ「特定の仲がいい児童」がサポートしているという回答は、不登校（傾向）児で有意に多く($p=.019$)、発達障害児で有意に少なかった($p=.047$)。加えて、「ほぼサポートしていない」という回答は、不登校（傾向）児で有意に多く($p=.001$)、発達障害児で有意に少なかった($p=.048$)。

表 7 周囲児のサポート状況と支援ニーズ

理解教育／種類	外国にルーツ	不登校	発達障害
ア. クラス全体の児童	13	▼9	△43
イ. クラスの半数ほどの児童	10	16	△46
ウ. 関わることの多い児童	30	38	71
エ. 特定の仲がいい児童	12	△29	▼30
オ・カ. ほぼサポートしていない	5	△24	▼19

4. 周囲児が対象児にサポートを行っている場面

キ「その他」の回答はいずれもア～カに分類可能なものであったため、各選択肢に含め、分析を行った。

周囲児が対象児にサポートを行っている場面について、支援ニーズとの関連を検討するため、 χ^2 検定を行った結果、ア「対象児が学習活動で困難を抱えた時にサポートしている」・イ「学習活動での話し合い」・ウ「協力し合う場面」・カ「学校生活でのあらゆる場面」の場面と支援ニーズに有意な関連性が見られた（ア： $\chi^2(2, N=385)=16.302, p<.001$ ，イ： $\chi^2(2, N=385)=6.753, p=.034$ ，ウ： $\chi^2(2, N=385)=5.120, p=.077$ ，カ： $\chi^2(2, N=385)=6.173, p=.046$ ）。

次に、残差分析を行った結果を表 8 に示す。ア「対象児が学習活動で困難を抱えた時にサポートしている」という回答は、外国にルーツがある児童が在籍している学級で有意に多く($p=.026$)、不登校（傾向）児が在籍している学級で有意に低かった($p<.001$)。また、イ「学習活動での話し合い」場面でサポートしているという回答は、不登校（傾向）児が在籍している学級で有意に少なかった($p=.010$)。さらに、ウ「協力し合う場面」・カ「学校生活でのあらゆる場面」でサポートしているという回答は、発達障害（傾向）児が在籍している学級で有意に多かった(ウ： $p=.024$ ，カ： $p=.015$)。

表 8 周囲児からのサポート場面と支援ニーズ

	サポートを 行っている /いない	支援ニーズ		
		外国にルーツ	不登校	発達障害
ア. 対象児が学習活動で困難を抱えた時	いる	△47	▼46	116
	いない	▼24	△71	81
イ. 学習活動での話し合い	いる	34	▼38	91
	いない	37	△79	106
ウ. 協力し合う場面	いる	23	38	△86
	いない	48	79	▼111
エ. クラス全体での特別活動	いる	23	34	73
	いない	48	83	124
オ. 遊びやレクリエーション	いる	20	39	56
	いない	51	78	141
カ. 学校生活でのあらゆる場面	いる	27	49	△104
	いない	44	68	▼93

IV. 考察

外国にルーツがある児童が在籍する学級は全体の 27%, 不登校（傾向）のある児童が在籍する学級は全体の 44%, 発達障害（傾向）のある児童が在籍する学級は全体の 80%, という結果であった。ここでは、本研究の対象は首都圏の学校であることに留意したい。特に外国にルーツがある児童については、集在化・散在化の傾向があることが指摘されており（文科省, 2025a）⁷⁾, 地域によってその様相は全く異なると考察される。また、今回の調査では担任教諭の主観による回答を集めたデータであるため、特別なニーズに気づいていないケースがある可能性は否定できない。実際に特別なニーズを要する児童が在籍する学級はもっと多くなるものとする。

学級で行っている理解教育の種類については、その支援ニーズごとに有意な差が見られた。不登校児が在籍する学級では、そもそも理解教育を「行っていない」という回答が有意に多かった。「対象児への対応や関わり方を教えること」や「対象児の良さを共有する」という教育を実施している学級も有意に少なかったことを踏まえると、不登校（傾向）児への理解教育はあまり行われていないと推察される。その背景には、不登校（傾向）児の背景や経緯が複雑であることがあるだろう。五十嵐

（2025）²⁾ は、先行研究を踏まえ、不登校の背景を①子ども自身に関すること、②学校に関すること、③家庭に関することの 3 つの視点から分類を行っている。①では、情緒的側面・生活習慣・発達特性の 3 つに、②では対人関係・学校環境の 2 つに、③では、保護者・きょうだいの 2 つに細分化さ

れていた。この分類からも明らかであるが、不登校の要因は多岐にわたり、さらに不登校（傾向）児たちが自分の状態を明確に言語化したり表現したりすることができないことも多い。このような状態で理解教育を行うことは難しく、その現状が今回の結果にも示されていると言えるだろう。また、「対象児の良さを共有する」ことに関しては、不登校（傾向）児は学校で授業を受けている時間が少ないことが要因として考えられる。良さの共有は、突発的に行われるものではなく、活動の中での対象児の言動を、教員が取り挙げて賞賛することで実施されることが多いが、不登校（傾向）児は教室に来ることが難しいためそういった場面が生じづらいと推察され、結果として「対象児の良さを共有する」理解教育の実施の程度が低くなったと考えられる。

周囲児のサポート現況・場面については、「クラス全員の児童がサポートしている」という回答と、「学習場面でのサポート」が有意に少なく、「特定の仲がいい児童がサポートしている」という回答と、ほぼサポートしていないという回答が有意に多かった。すべての「その他」の回答で、ほぼサポートしていないという旨が述べられていたのは先述の通りだが、「学校に来られていない」ことがその理由として記述されていたことから、このような結果になったと推察される。一方、特定の仲がいい児童からのサポートは有意に多かった。他の支援ニーズがある児童と比べて、担任教諭が、仲がいい児童を重要な援助資源として考えており、できる限りつながりを保つようなサポートを行っている可能性があると考えられる。別室登校をしている児童の場合には、教室には入れなくとも、そういった友人が訪ねてくれることにより、孤立感の軽減につながることもあり、そういったサポートが反映された結果なのではないか。

最後に、不登校・休みがちになった経緯や背景を尋ねておらず、その要因ごとに検討できなかった点が本研究の課題である。

次に、発達障害（傾向）児が在籍する学級では、「対象児への対応や関わり方を教えること」や「良さを共有すること」を実施している学級が有意に多かった。さらに、周囲児のサポート状況を尋ねた項目でも、クラス全体・半数からの児童からサポートを受けているという回答が有意に多く、特定の仲がいい児童がサポートしているという回答と、ほぼサポートしていないという回答が有意に少なかった。加えて、周囲児のサポート場面を尋ねる項目では、学校生活でのあらゆる場面という回答が有意に多かった。これらの結果は、発達障害児の多くが対人関係に困難さを抱えることに起因すると考えられる。周囲児とのトラブルが生じた際に指導を行うことが結果として理解教育になったり、トラブルを未然防止するために意図して理解教育を実施していたりすることで、多くの児童から日常的にサポートを得る結果になっていると推察された。一方で、「特性や支援方法を説明する」という項目に関しては、有意な違いは見られず、実施していない学級の方が多かった。これは、保護者・本人の障害受容の観点から考える必要があるだろう。枡ら（2018）⁴⁾の研究では、手記を基に保護者の障害受容の過程を整理し、「わが子の障害を受け入れ、理解しようとする。前向きに我が子の障害と向き合う態度」である許容的な態度は、子育てをする中での浮き沈みを繰り返しながら高まっていくものであると指摘している。このことから、小学校4年生の対象児の保護者の中には、特性の理解・受容に励ん

でいる最中の方も多く存在すると推察される。また、手記の中に周囲にどう受け止められるかを不安に思うという考えがあったことも踏まえると、周囲児に特性について周知することに抵抗感を抱える保護者は少なくないだろう。したがって、本調査には、「特性や支援方法を説明する」という一歩踏み込んだ理解教育については実施ができない、または行わない方が良いという状況が現れたと考えられる。

加えて、周囲児からのサポート場面を尋ねる項目では、給食や掃除、係活動など、児童が協力し合うような活動場面という回答も有意に多かった。これは、先述の通り、他のニーズと比べて、対応方法等の理解教育が多く行われていることから、発達障害（傾向）児の困り感が周囲から見て顕在化しやすくなっていることが背景として考えられる。また、サポートする周囲児の人数も多いことから、そういった特性に対する理解が進んでいるとも考えられ、総じて発達障害児のニーズに応えやすくなっていることも影響しているのではないかと考えられる。特に班やグループで協力する活動では、意図的に教員の介入を減らし、児童間で問題解決・合意形成を行うことが多いため、他の場面よりも有意な違いが生じたと推察する。

本研究の課題としては、ASD、ADHD といった発達障害の種類を尋ねておらず、「発達障害」という広くくりでの考察になってしまったことが挙げられる。対象児のプロフィールについても尋ねることで、より実態を詳細に把握することが可能になると考えられる。

そして、外国にルーツがある児童が在籍する学級の理解教育を尋ねた項目と、周囲児のサポート状況を尋ねた項目では、いずれも有意な違いはなかった。周囲児からのサポート場面を尋ねた項目で、学習場面で困難を抱えた時という回答が有意に多かったことを踏まえると、日本語での学習に困難があるかどうかという点が重要視されていると考えられる。森（2021）⁹⁾では、外国にルーツを持つ子どもに対する従来の教育支援のあり方として、日本社会や学校への適応を促す日本語教育や適応指導に重きが置かれてきたと指摘されている。つまり、「日本人と同じ教室で同じ教育を受けることができること」が重視されてきたのである。今回の調査でも、ほぼサポートしていないという旨の「その他」の記述では、「基本的な日本語を習得し、他の学習の苦手な子どもと差のつかない状態にあるため」というものがあり、日本語での学習状況に着眼点が置かれていることが推察された。なお、理解教育や他の場面でのサポートが有意に少ないという結果ではないため、日本語での学習が出来るかどうかという点でしか支援が検討されていない、というわけではないことに留意したい。

文献

- 1) 平林（2017）：特別支援教育における合理的配慮の動向と課題 ―学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて―，教育心理学年報, 56, pp.113－121
- 2) 五十嵐哲也（2025）：不登校をどのように理解し、支援すべきか. 教育心理学年報, 64, pp.179-197
- 3) 石崎優子（2017）：子どもの心身症・不登校・集団不適応と背景にある発達障害特性，心身医学, 57, 1, pp.39－43

- 4) 枘千晶・橋本創一・林安紀子・三浦巧也・霜田浩信・李受眞・測上真裕美 (2019) : 自閉症スペクトラム障害児をもつ保護者の障害受容と育児ストレスに関する研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 II, 70, pp.121-133
- 5) 松垣ら (2016) : ニューカマー児童生徒への教育支援の現状と課題 : 岐阜県における取り組みを手掛かりに. 鳴門教育大学国際教育協力研究, 9, pp.1-9
- 6) 文部科学省 (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/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf
(最終閲覧 : 2025/11/17)
- 7) 文部科学省 (2025a) : 外国人児童生徒等教育の現状と課題, https://www.mext.go.jp/content/20250425-mxt_kyokoku-000041756_005.pdf
(最終閲覧 : 2025/11/17)
- 8) 文部科学省 (2025b) : 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査, https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-100002753_1_4..pdf
(最終閲覧 : 2025/11/17)
- 9) 森雄二郎(2021) : 多文化社会における教育支援のあり方を考えるー学習支援からつながり支援までー. 社会科学, 50, 4, pp.97-116
- 10) オチャンテ村井ロサメルセデス (2016) : 公立の小・中学校の不登校・不適応における生徒指導の課題ー外国人児童生徒の困難な体験からの考察ー. 奈良学園大学紀要, 5, pp.27-35
- 11) 白井 (2010) : 発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究ー小学校低学年の通常学級での LD (学習障害) の理解についてー, 香川大学教育実践総合研究, 20, pp.85-98