

小学校における障害理解教育の在り方に関する研究

— 通常学級における障害告知の実態把握調査を通して —

川合 紀宗・深山 翔平¹

(2011年10月6日受理)

The Shape of the Activities of Disability Education at Elementary Schools
— A survey on the current status of notification of disabilities at regular classrooms —

Norimune Kawai and Shohei Fukayama¹

Abstract: The purpose of this study was to investigate how regular classroom teachers at elementary schools conduct disability education in order to facilitate good relationships between students with disabilities and those who do not have disabilities. Sixty-two teachers answered to the survey questionnaire which asked them whether they have any experience of conducting disability education, whether they have notified students' disabilities to other students in their classrooms, whether their non-disabled students' attitudes towards their disabled peers have changed after conducting disability education. The results showed that 33.9% of the teachers have conducted disability education to their classroom students. Most of the teachers orally introduced their students what kinds of difficulties peers with disabilities might have and what kinds of help and support they might need. Some teachers were using picture books and videos which introduced disabled people's lives. Over 70% of the teachers who have conducted disability education also reported that disability education was effective specifically when they notified disabled peers' disabilities in their classrooms. The implications of these results are discussed.

Key words: disability education, notification of disabilities, elementary school

キーワード：障害理解教育，障害告知，小学校

I. 研究の目的，研究設問及び仮説

篠原（2008）は、障害のない児童たちに障害のある児童のことを説明する際に、①その児童が特別な存在でないことを理解させる、②その児童の困難なことを伝える、③その児童にどう振舞えば良いのかを伝える、④障害のある児童のプラスの面に目を向けさせる、そして⑤必ず親の了承を得ることが必要、と指摘している。つまり、障害のない児童が、特別な支援の必要な児童を理解する上で、教師が彼らのパイプ役になっていくことが必要といえる。一方で篠原は、場合によ

ては障害のことを告知しない方が、いじめや差別を引き起こさない場合もあると述べている。障害を周囲に告知することで、障害のない児童も、障害のある児童への対応の仕方を理解し、学級運営がうまくいく可能性があるが、その告知の仕方や告知後のフォローアップが重要と考えられる。

篠原（2008）の研究では、支援サポーターの大学生を調査対象としているため、教師の声は反映されていない。そこで本研究では、小学校の教師を対象として、障害告知によって障害のない児童とある児童との関わり方がどのように変わったかを把握するための調査を実施した。加えて、告知しない場合には、どのような対策を講じれば、障害のある児童とない児童が良好な

¹ 福岡県小郡市立東野小学校

人間関係を築ける学級運営ができるか、また診断を受けていないものの、学習面や行動面に課題のある児童に対してどのような配慮や支援をしているか、そして、そのような児童と障害のない児童とをどのようにして関わらせているかについても調査した。

なお本研究では、以下3つの研究設問を設定した。

- 1) 通常学級に在籍する障害のある児童への配慮はどのように行われているか。
- 2) 障害のない児童への配慮はどのように行われているか。
- 3) 有効な告知の仕方とはどのようなものか。

II. 方法

1. 調査協力者

A県内の公立小学校に勤務し、これまでに通常学級担任の経験がある教師(校長、教頭を含む)を調査対象とした。当初、調査への協力を申し出た学校が11校あり、それらの学校に所属する教師の数は139人であった。結果、そのうち62人から本調査に対する有効回答を得た(回収率44.6%)。

2. 手続き・調査内容・分析方法

2010年7月、A県内の公立小学校から50校を無作為抽出し、アンケート調査への協力を呼び掛ける事前調査のハガキを送付し、協力に応じると申し出た11校に対して同年8月に調査用紙を送付した。

調査用紙では、発達障害(またはその可能性)のある児童に対する働きかけのみではなく、障害のない周囲の児童に対してどのように働きかけることで、互いに認め合える学級づくりができるかについて模索することを目的とした質問を行った。

本研究では、告知の定義を「周囲の児童に障害のある児童の困難や特性、障害名を伝えること」とし、障害のある児童が持つ困難さのみを伝えた場合、障害名まで伝えた場合、告知をしなかった場合のそれぞれについての回答傾向を分析し、良好な学級経営をしていく上でどの方法が適切かについての考察を行った。

また、本調査では、「告知」を実際に行ってもらったのではなく、これまでに出会ってきた対象児童に対してどのように接してきたかということ、なるべく「告知」をした事例について、1人の児童を想起して答えてもらうようにした。なお、想起してもらった児童は、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症等のコミュニケーションに困難のある児童とした。

回収した調査用紙は、教職経験年数をもとに、1～10年目(16人)、11～20年目(16人)、21～30年目(16人)、31年目以上(14人)の4グループに分け、経験

年数によって指導の在り方や具体的な実践方法、そして障害を告知することについての考え方にどのような違いがあるかについて、記述統計および自由回答の傾向、各質問項目に対する回答者数及び回答率を算出することにより分析した。

III. 結果及び考察

1. 障害理解教育の実施の現状

「障害理解教育を実施したことがあるか」の問いに対して、62人中61人から次のような結果が得られた。

障害理解教育を実施している教師は、全体の33.9%(21人)であり、教職経験年数別に見ると、1～10年目の教師は18.2%(4人)、11～20年目の教師は40.0%(4人)、21～30年目の教師は56.3%(9人)、31年目以上の教師は28.6%(4人)であった。

障害理解教育を行う時間は、学級活動や道徳の時間を挙げる教師が多かった(52.4%)。このように、教師にとって、指導内容を比較的自由に設定できる時間に障害理解教育を行うことが容易なことが、その背景にあると考えられる。

障害理解教育を行う際の形式は様々だったが、特に教職経験1～10年目の教師では、特別支援学級の教師と連携して行う教師が多かった(75.0%)。その他の教職経験年数カテゴリーに該当する教師においても、特別支援学級の教師との連携は行われていたが、今回の調査では特別支援学級の教師との連携を行っていたといった回答はなかった。障害理解教育の形式の中には、絵本を使ったり、ビデオを使ったりした事例があったものの、教師の側から児童たちに語りかけるという形式が大半(91.7%)であった。その他として、特別支援学校の教師を講師として招き、児童が障害についての質問をする形式の授業もあった。

障害理解教育の内容について、ADHDや学習障害、アスペルガー症候群を取り扱うことで障害の特性に触れた事例があったものの、21～30年目の教師を中心に「みんなちがってみんないい」「人は個によって、さまざまな個性や違いがあり、得意・不得意もある」など、「個性を認め合う」という考え方をしている教師が多かった。確かに個性を認め合う教育を行うことは重要である。しかし、これのみでは、茂木(2003)が述べているように、児童は単に障害=個性という認識のまま育ち、将来、障害の正しい知識や相手に障害があるという認識がないままに、将来的に障害のある人に対して強くあつたり、下目に見たりする可能性がある。障害のある児童の側も、自己肯定感や自尊感情の低下につながりかねない。障害理解教育の中で正確な

障害の知識を身に付けた上で、個性を認め合うといった考え方を積み重ねていくことが大切と考えられる。

2. 告知の現状

障害のない児童に対して、学級に在籍する対象児童の障害名や特性について、告知をしたことがあるか否かを尋ねたところ、次のような結果を得た。

告知を行ったことがある教師は、全体で25.0% (11人)であり、告知を行ったことのない教師は、75.0% (33人)であり、7割以上が告知の経験がないことがわかった。これらの結果から、長澤 (2008) が述べているように、障害のない周囲の児童に、障害のある児童の障害特性について理解させることは難しいと考えている教師が多いことが窺える。

また、教職経験年数別に、告知経験の分布を見てみると、告知を行ったことのある1～10年目の教師は18.2% (2人)、11～20年目の教師は18.2% (2人)、21～30年目の教師は27.3% (3人)、31年目以上の教師は36.4% (4人)であった。一方、告知を行ったことのない1～10年目の教師は18.2% (14人)、11～20年目の教師は18.2% (6人)、21～30年目の教師は27.3% (8人)、31年目以上の教師は15.2% (5人)であった。経験年数が長くなるほど、告知を行った経験のある割合が高く、かつ告知を行った経験のない割合も高い傾向にあることが明らかになった。これは、教職経験の中で培われた多様な児童への対応経験が関係していると考えられる。

(1) 告知群の学級の実態や告知に対する考え方

1) 対象児童や周囲の環境の実態

対象児童の障害や特性について、障害のない児童に告知を行った学年は、11人中、低学年が最も多かった(5人)。次いで高学年(4人)、中学年(2人)であった。

後述する無告知群の中には、「告知は低学年には難しい」といった意見や、逆に「告知は高学年には難しい」といった意見があったが、実際には告知を行った学年は低学年が多かった。告知を行う際は、早期に実施しておいた方が良いと考えている教師が多いことが考えられる。また、高学年になると、障害によるコミュニケーションの困難さが目立つため、障害の特性の告知によって関係を良好にしようとする教師が多いものと考えられる。しかし、告知群の回答を見ると、どの学年でも告知は成功していたことから、告知の際に、発達年齢に応じて、説明方法の工夫や、障害告知の内容を考えている限り、どの学年においても告知は可能と考えられる。

2) 対象児童の障害や特性についての告知前の準備

告知をする前に準備したこととして、保護者との連携を密にしておくといった回答がほとんどであった

(10人)。このように、告知は、担任の教師1人で決められることではなく、何よりも保護者の思いや、児童の困り感によってもその実施の在り方は変わる。そのため、保護者と十分に話し合い、告知の在り方を決定することが重要と考えられる。

また、特別支援学級の教師、特別支援コーディネーター、管理職、生徒指導主事、養護教諭、同学年の教師、前担任などの、教師間での相談、連携をしている教師が多く、特に学級に在籍する発達障害(またはその傾向)のある児童数が多い学級では、専門機関や管理職など様々な機関や人に対象児童についての相談をしている。更に、「学校内で、情報の共有を行った」「学校の職員全員に、配慮児として、特性とその対応の仕方について知らせた」という回答もあり、告知の際には、校内の同僚教師への理解や連携の重要性が窺える。

また、「発達年齢に応じて、児童たちが理解できる内容で話す準備をした」という回答があり、発達年齢による障害理解の程度を考え、告知する内容を考えることが大切と考えられる。

3) 対象児童の障害や特性についての告知を行った状況について

対象児童の障害や特性についての告知をした時には、「本人はいなかった」と回答した教師が11人中5人(45.5%)、「本人はいた」と回答した教師が3人であった(27.3%)。「本人はいなかった」と回答した教師では、対象児童本人の障害自己認知があった事例は2件、「本人はいた」と回答した教師では1件であった。この結果から、告知を本人がいる時にするか否かは、対象児童本人の障害自己認知の有無が関係していないことがわかった。ただし、「対象児童がパニックになって、教室にいない時」「対象児童が学校を休んだ日を選んだ」という回答があるように、対象児童がいない時に、周囲の障害の児童に理解を求めるようにした教師の方が多かった。

対象児童の障害や特性についての告知を行った時の体制については、「担任のみで告知」が最も多かった(4人)。「養護教諭、教頭が同席した上で告知」という回答もあった。しかし、この回答は1人のみであり、他の学校では、話し合いで「担任1人で告知すること」が相応しいと決められている学校もあるかも知れないが、校内支援体制が確立されていない学校が多いとも捉えることができる。

4) 障害や特性についての告知を行った時期

障害や特性についての告知を行った時期は、新年度から1ヵ月目、3ヵ月目と回答した教師が多かった(3人)。次いで、2ヵ月目と回答した教師が多く(2人)、新年度から早い段階で告知することが、児童同士の良

好な関係を構築する上で有効と考えている教師が多いことが分かった。

5) 障害名の告知の有無

障害告知の際に障害名も併せて告知をしたかについて尋ねた質問に対し、障害名も告知したと回答した教師は11人中1人(9.1%)のみであった。その他の教師は全員、障害名は告知しなかったと回答した。こうした結果から、保護者の思いや、児童の年齢による障害理解程度の限界もあり、障害名まで告知することが困難だったものと考えられる。障害名を告知した事例では、対象児童の学級が高学年であり、障害理解の程度が高かったため、障害名まで告知できたものと考えられる。

6) 告知による障害のある児童と障害のない児童との関係の変化

告知によって、障害のある児童とない児童の良好なコミュニケーションが生まれたと回答した教師が大半であった(8人)。その理由として、「本人の頑張っていることを周りの子がより理解できるようになった」「児童1人ひとりの関わり合いの中で、理由や背景を考えることが少しずつ出来てきた」など、対象児童の困難さの理由を考えられる児童が増えてきたといった回答が目立った。また、「周りの子の声かけが変わった」「静かに見守ることが大切だと児童たちが分かった」など、対象児童に対する配慮が具体的な行動として表れてきたといった回答もあった。このように、告知をしたことで良好なコミュニケーションが生まれた事例が多いようである。

一方で、良好なコミュニケーションは生まれなかったと回答した教師もいた(1人)。ただし、この事例では、「対象児は不登校(保健室登校)のため、教室に戻ることはなく、コミュニケーションの状況に変化は無い」という事例のため、対象児童を在籍学級に來させて良好なコミュニケーションを生み出すには困難な状況にあったといえる。

7) コミュニケーションを良好にするための学級内での取組みの実態

対象児童と、周囲の障害のない児童とのコミュニケーションを良好にするために、学級内でどのような取組みを行っていたかを尋ねた。「どの児童に対しても、しっかり話を聞き、相手の気持ちを考えるよう声かけをしている」など、1人ひとりが特別で、大切な存在であることを繰り返し話すといった取組みが多かった。

更に、無告知群になかった回答として、「対象児童の意見を取り入れるようにする」「その日に起こった困ったことは、その日のうちに解決して帰るようにし

ていた」があり、これらも良好なコミュニケーションづくりの土台になっていると考えられる。

8) 障害のある児童への支援・取組みの実態

障害のある児童への取組みとして、「できないところはいくらか手伝ったり、相手の子に手伝ってもらおうよう声かけをしたりする」「その子について、一緒に活動する」「対象児童には、学習の時、必ず1人教員が補助でついていた」という回答があった。これらは、対象児童ができることを増やすことで、周囲から認められるようにするための手立てである。また、褒められる機会も増えるため、対象児童の自己肯定感の向上にもつながると考えられる。しかし、特に対象児童に支援員や補助の教員を配置することは、教育委員会や学校の支援体制の整備がなされていなければ困難な面があると考えられる。

無告知群には見られなかった回答として、「放課後、該当児童との会話」がある。これは、「得意なもの、好きなもの、したいことなどを探るため。出来る限り人間関係を作るため。こだわりを別の方向へ向かわせる機会を窺うため」に行ったと回答されており、これらが1人ひとりに合った教育的ニーズを明らかにすることに繋がるものと思われる。周囲からの一方的な支援だけでなく、対象児童と対話することで本人のニーズを把握し、支援の方向を見出すことも、対象児童に対する取組みとして重要と言える。

9) 障害のない児童への支援・取組みの実態

障害のない児童に対する支援や取組みに関しては、「障害の特性」を伝えるとともに、障害告知の際に、教師が望ましい関わりの例を示したり、トラブルが起こった場合の行動の仕方を教えたりしていた。また、「失敗を笑わないことや、できないことは悪いことではないことを伝えた」といった回答があり、告知に加えて、この違いを理解させる取り組みも併せて実践している事例もあった。

10) 障害告知の有効性について

障害のある児童とない児童とのコミュニケーションを良好にする上で告知は有効か否か、また、その理由を尋ねたところ、11人中10人(90.9%)が回答した。

障害告知の有効性に関して、有効と回答した教師は、全体の72.7%(8人)、有効ではないと回答した教師は0%(0人)、どちらとも言えないと回答した教師は18.2%(2人)であった。障害告知を行った告知群では、有効ではないと答えた教師はおらず、その障害告知の経験から、告知を有効と考える教師が多かった。

障害告知について、有効と回答した教師の理由に、「対象児童の困っているところや、その原因を理解することで、相手に障害があらうがなかるうが、自分が

出来るところをお互いに補って助け合うことの大切さを学べると思うから」「障害に対する低位なイメージが社会的に存在している以上、正しく認識する（させる）ことが必要」などがあり、障害のない児童を対象児童の障害や特性について正しく認識させることで、障害のない児童の理解が得られ、障害のある児童とない児童の良好なコミュニケーションを築くことができると考えている教師が多かった（7人）。

また、障害告知を行った結果として、「クラスが協力的になった」という学級全体の変化に加えて、「周囲の声の掛け方や態度が優しくなることで対象児が安定し、落ちついて行動できるようになったから」という対象児童自身の変化や、「当該児童への特別な手立てや準備を、担任の私がすることに、他の児童の理解が得られた」という障害のない児童の、教師の行動への理解が促されたという回答もあった。

どちらとも言えないと回答した教師の理由には、「ケースバイケースだ」といった回答の他に、「コミュニケーションを築くことが目標にあり、莫大な時間を使った。それもよいのだが、これが当たり前になり過ぎると、カリキュラムの進行に支障をきたし、学級経営が成り立たないことが多くなってきている」という、カリキュラム編成や学習保障上の厳しさを指摘している回答もあった。「状況による」といった回答は、障害告知が有効と考えている教師の中にも3人の回答があった。つまり、実際に障害告知を行って、その効果を実感している教師の中にも、状況によって障害告知ができる場合とそうでない場合があると考えることが分かった（4人）。これらの結果から、実際に障害告知を行った教師は、状況判断を的確に行い、最大限の配慮や努力をしながら、障害告知を行ったものと考えられる。

(2) 無告知群の学級の実態や告知に対する考え方

1) 対象児童と障害のない児童との関係

対象児童と周囲の障害のない児童とのコミュニケーションが良好であったか否かを、無告知群の教師33人に尋ねたところ、32人（97.0%）からの回答を得た。

対象児童と、周囲の障害のない児童とのコミュニケーションについて、良好であったと回答した教師と良好でなかったと回答した教師の割合にあまり差は見られなかった。教職経験別にみると、1～10年目の教師は25.0%（3人）、11～20年目の教師は50.0%（3人）、21～30年目の教師は66.6%（6人）、31年目以上の教師は50.0%（3人）が、コミュニケーションは良好であったと回答しており、1～10年目の教師では良好であったと捉える割合は少なく、教職経験を重ねるに連れて良好と捉える割合が高くなっていった。また、「良

好でなかった」の理由の件数を比較しても、1～10年目の教師が最も多く、経験の浅い教師ほど学級での児童同士のコミュニケーションについて困難さを抱えていることが窺える。

「良好であった」と回答した主要な理由として、「普段は協力したり助け合ったりしている」「児童同士できちんと対応できることが多かった」「教えあいができる」など、コミュニケーション面で協力ができている事例が多く、教師の介入なしにものごとを解決できているという回答が多数あった（52.2%）。また、対象児童について「学校の中で1番いいクラスだと話していた」「学級の雰囲気盛り上げる人気者」「好きな野球やゲームの話では盛り上がり、楽しそうに話ができる」「誰とでもよく遊んでいる」など、二次障害に陥ることもなく、良好なコミュニケーションを保ちながら過ごしているといった回答もみられた。このように、対象児童がうまく学校に溶け込んでいることから、教師は取敢えて告知する必要はないと考えていた可能性がある。

「良好でなかった」と回答した主要な理由として、「ケンカを繰り返す」「よくトラブルを起こしていた」「言い争いになることがよくあった」など、ケンカをしたり、トラブルを起こしたりするという回答が最も多かった（44.0%）。また、「転校したいと話していた」「自分は嫌われている、独りぼっちと感じ、制服を頭からかぶり、周りとの関係をシャットダウンしてしまう」など、対象児童自身が二次障害に陥っている可能性のある回答（20.0%）があった。

「トラブルを起こす」「ケンカをする」という回答は、コミュニケーションが良好であったと回答した教師も同様の回答をしている。両者の違いは、トラブルやケンカの後で、「児童たち自身で解決できていた」かどうかである。

先述した問題やトラブルを解決したり、「児童たち自身で解決できる」という雰囲気をつくったりするために、対象児童や周囲の障害のない児童たちに対する配慮、学級経営が欠かせない。そのために、教師がどのような配慮や学級経営を行っているかについて尋ねた質問に対する教師の回答を次に示す。

2) コミュニケーションを良好にするための学級内での取組の実態

対象児童と障害のない児童のコミュニケーションが良好であったと回答した教師と、良好でなかったと回答した教師とで、全般的には類似した回答であった。いずれの教師も、良いところを紹介し、褒めあうことで、学級内に互いを認め合う風土を作る取組みを行っているといった回答を多く挙げていた（8人）。

次に、学級全体での活動や、グループでの活動を促す取組みが多かった（7人）。このようなグループでの取組みは、大南・河村（2007）が述べているように、お互いが「人」としての理解を深める上で理想的である。また、活動が「遊び」であっても「学習」であっても、グループで活動することに大きな意義がある。中村（2005）が述べているように、学級または学年においてグループ活動を導入することは、障害のない児童にとって、障害を理解し障害に対する偏見や差別をなくし、共に生きるという仲間意識を育み、ひいては自己の生き方や考え方を考える1つの機会となり、障害のある児童との良好なコミュニケーションを築く上で有効と考えられる。

続いて、話をすることで対象児童についての理解を促すといった回答が多かった（6人）。この回答は、良好であったと答えた教師が6人中5人であったため、学級経営を行う上では有効な取組みと考えられる。

これらの結果から、障害のある児童とない児童とのコミュニケーションを良好にするために学級において行うべき取組みを、①学級自体がよさを認め合う風土をつくること、②グループ活動を多く取り入れること、③1人1人が皆特別で、大事な存在であることを、繰り返し話すことの3つにまとめることができる。

学級では、このような取組みを行うだけでなく、さらに教師自身の特別な取組みや、その学級の実態に合った取組みを行っていく必要がある。加えて、障害のある児童への支援、障害のない児童への支援も合わせて学級経営を行わなければならない。

3) 対象児童への支援・取組みの実態

対象児童への取組みに対する主要な回答として、トラブルが起きた際の解決方法や考え方についての回答が33人中14人と最も多かった。トラブルの際には、対処の仕方は異なるが、その度に指導を行う教師が多いようである。その中で、対象児とのコミュニケーションが良好と回答した教師の方が、「どのようにすればよかったのかを一緒に考える」という回答が多かった（8人）。ただ、落ち着いて話を聞くだけでなく、どのように行動すればよかったかを一緒に考え、その後の良好な学校生活の在り方に繋げていくことが、良好なコミュニケーションを築く上で重要になると考えられる。

次に、障害のある児童にとっての刺激を減らしたり、見通しを持ちやすいような工夫をしたりしたという回答が多かった（13人）。障害がある児童への対応の在り方として吉田ら（2003）が述べている「児童が学習をしやすい環境を整えること」や、長澤ら（2006）が述べている「視覚的な手がかりを活用すること」「学

習環境のなかにある児童の注意を妨げるもとを取り除くこと」が多く行われているようである。

また、「大勢の前で、頭ごなしに叱らない」「対象児童が得意なことを、苦手な子に教えてあげるような場を設定した」などの回答を見ると、障害のある児童への対応の在り方として平山（2007）が述べている「怒らないこと、怒鳴らないこと児童のプライドを保つ対応をすること」、長澤ら（2006）が述べている「児童に役割を与えること・褒めること」も行われていることが分かった。

これらの結果から、吉田ら（2003）安藤ら（2007）、長澤ら（2006）が述べているような、障害のある児童への対応の在り方に関しては、多くの教師が実践していることが分かった。しかし、実際には、同じ支援をしていても、良好なコミュニケーションを築けたという事例とそうでない事例がある。これは、青木（2003）が述べているように、発達障害のある児童が担任教師1人に任せられ、担任教師は、児童1人ひとりにとっての教育的ニーズをうまく把握しきれないことが原因にあると思われる。そのため、「担任以外で何もかも話せる教師を位置づけた」「児童の保護者と毎日、連絡帳で連携し合って児童のことを教えてもらい、児童の困っている場面を知り、支援をする」という回答のように、学校の教師全員、保護者、専門機関が協力し合い、児童にあった教育的ニーズを明らかにすることが、ニーズに応じた有効な支援を行う上で何よりも大切であると考えられる。

これらの結果から、障害のある児童に対して行うべき支援や取組みについて、①トラブルが起きた際に、どうすればいいのか、また、どうすればよかったのかを一緒に考えること、②刺激を減らしたり、見通しを持ちやすくしたりして環境を整えること、③1人ひとりにあった教育的ニーズを明らかにすることの大きく3つにまとめることができる。

4) 障害のない児童への支援・取組みの実態

障害のない児童に対する支援や取組みの主な回答では、対象児童の障害特性を伝えて、児童同士のコミュニケーションを良好にしようという回答が33人中15人と最も多かった。ただし告知ではなく、ほとんどの場合は、トラブルがあった時や困難なことがある時に機会をとらえて、その都度障害のある児童のできることやできないこと、特性などを伝えていくといった回答であった。また、良好であったと答えた教師の方が、障害名は言わずとも、児童の障害の「特性」を伝えたという回答が比較的多かった（7人）。回答の中に、障害のない児童に対して「個別にその児童の特性を説明する」といったものがあったが、場合によっては、

学級の児童たち全員に伝えるよりも、このように個別に伝えていくことで、特性についてより理解しやすくなることも考えられる。

教師は、状況に応じて児童たちに障害の特性について話す形式を使い分ける必要がある。ここで注目したのは、教師が、障害の特性を伝えるのみで話が終わっている可能性があることである。児童たちは、単に特性を話されても、具体的にどのように行動すればいいかわからない場合が多い。そのため、特性を話すと同時に、教師が、具体的関わりの良い例を話したり、自ら示したりすることが重要になる。

次に、「対象児童を支えようという動き（声掛けや日記など）があれば評価するようにした」「対象児童への心配りなどをしっかり認めた」など、児童たちの行動を評価して褒める声かけをするという回答が多かった（6人）。この回答は、良好であったと答えた教師も3人、良好でなかったと答えた教師も3人であり、互いに差は見られなかったが、このように、障害のない児童の行動を認め、褒めることで、その行動が強化される可能性が高いと考えられる。対象児童に対して、教師が示したような良い関わりをしている場合には、その都度良い関わりをした児童を褒めたり、学級全員の前で紹介したりすることによって、今後の学校生活の中で、児童同士の良好なコミュニケーションの構築に繋げていくことが重要である。

また、障害のある児童に対する対応と同様に、障害のない児童に対しても、トラブルが起きたときには、どう行動すればよかったかを一緒に振り返って考えていく姿勢が大切である。そうすることで、障害のある児童にとっても、障害のない児童にとっても、今後の適切な行動に繋がると考えられる。

これらの結果から、障害のない児童に対して行うべき支援や取組みについて、①「障害の特性」を伝えるとともに、良い関わりの例を示すこと、②良い関わりを褒めて評価し、強化すること、③トラブル時には、どのように行動すべきかを一緒に考えることの大きく3つにまとめることができる。

5) 障害告知の有効性について

障害告知は、障害のある児童とない児童とのコミュニケーションを良好にする上で有効か否か、また、その理由を尋ねたところ、33人中27人（81.8%）からの回答を得た。

21.2%（7人）の教師が「どちらともいえない」と回答し、無回答の教師18.2%（6人）も合わせると、およそ4割の教師がはっきりとした答えを出せないでいることがわかった。つまり、「告知」をする場合に、対象児童の特性を伝えることが良いと考えながらも、

保護者の思いや学校・学級の実態など、考慮すべき様々な要因が絡んでくるため、告知の実施が難しいと捉えている教師が多いと考えられる。

発達障害のある児童とない児童のコミュニケーションを良好にする手段として、告知が有効と回答した教師の理由に、「本人がもつ特性を知らせておくことで、周囲の子がその子への考え方をあらかじめ持つておくことが必要」「トラブルを起こす背景を理解させることで、周囲の子に受け入れる気持ちが育つと思う」などがあり、障害のない児童たちにも、障害のある児童の障害や特性について知らせることで相互のコミュニケーションが良好になると考えている教師が多かった（9人）。

有効でないと回答した教師は、その理由として、「通常学級では困難」を挙げており、「告知は、対象児童と保護者の同意が必要であり、通常学級では困難な場合が多い」という回答があり、保護者と連携しながら告知を行うことが困難と考えている教師が多かった。

その他に、「学級経営ができており、互いの存在、考えを認め合える風土があってこそそのものだと思う」「告知をしたからには、良好なコミュニケーションを築くだけの教師の力量が問われ、今の現場では望めない」という回答があり、教師の学級経営が完全に成功していなければ困難と考えている教師がいた（2人）。これらは、昨今教育のニーズが多様化する中で、教師は仕事に追われることが多くなり、1人ひとりの児童に目を配るなどの細かいところまで手が回らなくなってきていることが原因の1つとして考えられる。

また、「告知をしたとしても、周囲の児童に十分理解されるとは限らない」「特別な目で見えるようになるから」など、障害の告知をした場合に、障害のない児童たちが、どの程度理解できるのかが分からないとの心配をしている教師もいた。確かに、普段の学級の雰囲気が悪いと、周囲の障害のない児童は、障害のある児童のことを蔑んだ目で見えるようになる可能性がある。よって、先ほどの「告知は学級経営ができていて初めてできること」という意見は的を射ているといえよう。

最後に、どちらとも言えないと回答した教師の理由としては、「学年やケースにより、異なると思われるため」「理解可能な年齢になれば、プラスに働くとと思われる」などが挙げられており、発達年齢によって障害告知の捉え方が異なるため、一概にどれが良いとは言えないという考えの教師が多かった（4人）。有効でないと回答した教師の回答の中にも同様に、「互いを理解し合い、学校生活を楽しく有意義に過ごさせるためには児童実態や成長年齢が関係してくると思う」

や、「低学年は難しいと思う」といった回答もあった。このように、児童の実態や発達年齢によって障害告知の理解度が変わる可能性があるため、その辺りを考慮する必要があると考えている教師もいた。

7. 総合考察

(1) 通常学級に在籍する対象児童への配慮の実態

対象児童への支援・取組みとして、様々な回答が得られたが、どの支援・取組みが失敗したという記述はなかったため、行うべきではない支援・取組みについては考察することができなかった。

安藤ら(2007)の文献で紹介されている有効な支援・取組みである、①児童の気持ちを理解すること②児童に役割を与えること③環境を整備すること、のうち③環境を整備すること、に関しては多くの教師が回答していたが、①児童の気持ちを理解すること②児童に役割を与えること、については、一部の教師が回答しているのみであった。

しかし、それ以外にも、無告知群における回答からは、①トラブルが起きた際に、どうすればいいのか、また、どうすればよかったのかを一緒に考えること②刺激を減らしたり、見通しを持ちやすくしたりして環境を整えること③1人ひとりにあった教育的ニーズを明らかにすること、の3つの望ましい支援・取組みが導き出された。

告知群の回答から、有効と考えられる支援・取組みとして「対象児童との対話」が導き出された。これを行うことは、1人ひとりにあった教育的ニーズを明らかにすることに繋がるものと考えられる。現在、青木(2003)が述べているように、教育的ニーズを明らかにできていない教師が多い。そのため、このように、対象児童本人と話したり、保護者、教員、専門機関が連携したりして、対象児童の教育的ニーズを明らかにすることが、一番に求められると考えられる。

(2) 障害のない児童への配慮の実態

「告知」の時間設定の有無に関係なく、障害のない児童への支援として、障害のある児童の特性を伝えることが、障害のない児童の理解を促し、良好なコミュニケーションの構築に役立つと考えている教師は多かった。

また、告知をしなくても、対象児童と障害のない児童とのコミュニケーションが良好であったと回答した教師の記述の中から、①「障害の特性」を伝えるとともに、良い関わりの例を示すこと②良い関わりを褒めて評価し、強化すること③トラブル時には、どのように行動すべきかを一緒に考えること、の3つが望まし

い支援・取組みとして導き出された。実際に障害告知を行った告知群の教師においても、上記のような取組みを行っていた。つまり、障害のない児童への配慮として告知を行う際には、上記のような取組みが欠かせないと考えられる。

障害理解教育については、3割程度の教師が行っており、高い割合で行われているとは言えない結果となった。また、その内容も、障害の特性を取り上げて行うものは少なかった。今後は、山田(2010)が述べているように、一般的な障害の特性を扱った障害理解教育を推進する必要がある。

(3) 有効な告知のあり方

障害告知を有効と考える教師は41.9%(26人)であり、4割以上の教師が、障害告知をすることについて、障害のある児童とない児童とのコミュニケーションの構築に役立つと考えていることが分かった。障害告知を有効ではないと考える教師は24.2%(15人)であり、現在の学校の状態を考えると難しいと考えていたり、障害告知が児童たちにどの程度理解されるのかについて不安を抱えていたりする教師も4分の1程度いることが分かった。また、どちらとも言えない考える教師も多く、16.1%(10人)を占めた。無回答であった教師も、どちらとも言えずに迷っていたと考え、その数はさらに増えることになり、障害告知が良好なコミュニケーションの構築に役立つと考えているものの、対象児童や学級の状況を考える必要があると考えている教師が多数いると思われる。

障害告知を行ったことがあると回答した教師は、62人中11人であり、全体の17.7%であった。ただ、告知をした教師のほとんどが、障害告知をしたことによって障害のある児童とない児童とのコミュニケーションは良好になったと回答した。ただし、対象児童が不登校であった事例に関しては、状況が変わらなかったという回答であった。

告知群の結果から、障害の告知は、教師1人で行うことができるものではなく、学級の実態や保護者の思いを反映しなければならぬなど様々な難しい状況があるものの、学級の実態を考慮した上で保護者や校内での連携等を適切に行えば、障害のある児童とない児童との良好なコミュニケーションの構築に有効に作用することが分かった。また、対象児童本人の自己認知、告知を行ったときの教師の人数、場所、障害名告知の有無は有効な告知の仕方とは関係ないことが分かった。しかし、障害告知を行い、児童たちに対して障害や特性に関する正確な理解をさせるには、ある程度学級運営が良好に行われている必要がある。

8. 本研究の限界点と今後の展望

本研究では、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症等の、コミュニケーションに困難のある発達障害児を対象児童とした。しかし、実際のところ、通常の学級にはこのような障害のある児童だけでなく、LDや視覚障害、聴覚障害等の障害のある児童も在籍している。そのため、このような障害のある児童がいた場合に、どのように学級経営を行うのか、また、どのように告知を行うかについては知ることができなかった。

さらに、本調査では回収率が低かったことに加え、追跡調査を行っていないため、障害告知による対象児童や障害のない児童のコミュニケーションの変容について、詳細に知ることができなかった。

今後は、追跡調査も行い、障害の種類にあった学級経営の仕方や、対象児童や障害のない児童のコミュニケーションの変容について更に詳しく分析する必要がある。また、障害告知をされた児童たちに対して、障害についてどのように考えたかを尋ねることができれば、障害告知のあり方について更なる知見が得られるものと考えられる。

【文献】

安藤隆男・平山諭 (2007) 「場」から「個」への支援体制とスキル. 明治図書.
小島道生・宇野宏幸・井澤信三, 第4章⑨長澤克子

(2008) 発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫. 明治図書.
文部科学省 (2005) 今後の特別支援の在り方 (最終報告).
長澤正樹・増澤菜生・松岡勝彦・細井恵美・沼田夏子 (2006) LD・ADHD 〈ひとりのできる力〉を育てる指導・支援・個別教育計画作成の実際. 川島書店.
中村忠雄 (2005) 教職課程と特別支援教育について—軽度発達障害を中心に—. 摂南大学教育学研究, 1, 23-33.
大南英明・河村久 (2007) 交流及び共同学習への取り組み. 明治図書.
茂木俊彦 (2003) 障害は個性か. 大月図書.
清水貞夫・青木道忠・品川文雄 (2003) 通常学校の障害児教育—「特別支援教育」時代の実践と課題を問う—. かもがわ出版.
篠原見奈 (2008) 小学校におけるお互いに認め合える関係づくり (特別な教育的支援が必要な子どもに焦点を当てて). 広島大学教育学部障害児教育教員養成コース卒業論文.
徳田克己・水野智美 (2005) 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—. 誠信書房.
山田真美 (2010) 小学校の通常の学級における発達障害に関する理解を促すための教師の取組み. 発達支援研究, 14, 7-9.
吉田昌義・河村久・吉川光子・柘植雅義 (2003) つまづきのある子の学習支援と学級経営. 東洋館出版社.