

<資 料>

通常学級に在籍する障害のある児童への理解推進を 図る取り組みの現状と課題

川合 紀宗*・深山 翔平**

本研究は、通常学級に在籍する障害のある児童に対する支援の在り方について、特別支援教育制度や障害理解教育の観点から考察し、障害のある児童と障害のない児童が、良好な人間関係を築くことができる学級運営を実施するにはどのようなことが必要かを考察することを目的とした。先行研究を概観すると、障害のある児童への支援の在り方については、①児童に役割を与えること、②褒めること、③児童の気持ちや考えを汲み取り、理解すること、④視覚的な手がかりを活用すること、⑤学習環境の中にある児童の注意を妨げる元を取り除くこと、などが挙げられていた。一方、障害理解教育については、障害への知識・理解を深めることで、障害のない児童は、障害のある児童への対応の仕方を理解し、その結果、両者の人間関係が良好になり、学級運営がうまくいく可能性があるが、その授業の進め方や授業後のフォローアップがさらに重要といった指摘が多かった。障害のない児童が、障害のある児童を理解するためには、教師の役割が重要で、教師が両者のパイプ役になっていくことが必要と考えられる。

キーワード：通常学級、障害理解教育、発達障害、インクルーシブ教育

I. はじめに

1. 特殊教育から特別支援教育への転換

石部・上田・高橋・柳本(2007)は、日本における障害のある幼児児童生徒に対する公教育の歴史を3段階に分けている。まず第1期は、学制が始まってから第二次世界大戦が終わるまでの1872～1945年である。学制では日本の一般教育の目標や就学義務制度の方針は明示されていたが、障害のある幼児児童生徒に関しては、廃人学校のみが挙げられている程度であった。この頃は、異常児教育や特異児教育などといった用語も使われており、これらの学校名からしても、その時代の障害観が反映されている。

次に第2期は、戦後から「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」が示される前までの1946～2000年である。この時期に、日本は国家体制を一変させて民主主義国家として発足し、学校教育法に盲学校、聾学校、養護学校、特殊学級を明確に位置付けた。1956年には盲学校及び聾学校の義務制を完成させ、1979年には養護学校の義務制も実施した。また、同年には通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対

して、訪問教育が実施され、障害を理由とする就学猶予・免除者が著しく減少することになった。1993年には通常の学級に在籍する軽度の障害がある児童生徒が、通常の学級で教科等の授業を受けながら、障害種に応じた指導を特別の場で受ける通級による指導が実施されるなど、学校教育法第一条に定められている第一条校としての整備充実が図られた。この第2期には特殊教育という用語で障害者に対する教育が規定されてきたが、障害者に対する教育は、特殊な教育と理解されるべきではなく、万民に共通な普遍的教育の一環であるという立場から、障害児教育という用語が教育現場では定着してきた。

第3期は「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」が示された2001年以降である。このなかで、文部科学省の再編に際し、特殊教育課の名称を特別支援教育課に変更することが言及され、特別支援教育は盲・聾・養護学校及び特殊学級での教育に加えて、学習障害(以下LDとする)や注意欠陥多動性障害(以下ADHDとする)等の通常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への対応までも含むものとなり、従来の特殊教育よりも広義に説明された。2003年には文部科学省による「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が打ち出され、障害の種類や程度に応じて特別の場で指導を行う特殊教

* 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

** 福岡県小郡市立東野小学校

育から、障害のある児童生徒一人ひとりのニーズに応じた教育的支援を行う特別支援教育が、アメリカやイギリスの制度に20年以上遅れながらも新たな一歩を踏み出した。2005年、中央教育審議会初等中等教育分科会の特別支援教育特別委員会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では、特別支援教育について、「障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組みを支援するという観点に立ち、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握した上で、適切な指導や必要な支援を行うことであり、現在の特級教育の対象幼児児童生徒に加え、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導や必要な支援を行う」と述べられている。このような特別支援教育の基本的な考え方のもとで、各種機関が連携し、特別な支援を必要とする児童生徒に対して継続的に支援をしていくことが求められている。

2. 特別な支援が必要な児童の通常学級在籍状況

今日、特別支援教育が推進されるようになり、中でもLDやADHD、高機能自閉症等の発達障害が注目を浴びるようになった。文部科学省（2005）が全国の教師に対して実施したアンケート調査によると、LD・ADHD・高機能自閉症等により学習面や行動面で困難が認められ、特別な教育的支援を必要としている可能性のある児童生徒が通常の学級に約6.3%いることが報告されている。この調査の回答者は教師であり、発達障害と診断を受けた児童も受けていない児童も含まれてはいるものの、通常学級において何らかの形で特別な支援を必要とする児童が少なからず存在する可能性が高い。

実際に、通級による指導の対象となっている児童の数は、1993年には11,963人であったのに対し、その後年々増え続け、2004年には34,717人と3倍近くに膨れ上がっている（中央教育審議会、2005）。また、2006年には「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（文部科学省令22号）」により、通級による指導の対象となる児童は、従来の対象規定である「言語障害者・情緒障害者・弱視者・難聴者・その他心身に故障のある者で、本項の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの」に「学習障害者」及び「注意欠陥多動性障害者」を加え、従来の「情緒障害（自閉症・選択性かん黙等）」の分類を整理して「自閉症者」を独立の号として規定した。従来の対象規定で通級指導教室に通う児童の数は増える一方で、加えて対象規

定の障害の範囲が広がったことで、ますます通級指導教室に通う児童の数は増えている。これは、通常学級には多種多様な障害を持った児童が存在し、その数は今後ますます増えていく可能性があることの表れといえる（中村、2005）。

II. 通常学級における支援・取り組みの現状と課題

1. 障害がある児童への支援・取り組みの現状

発達障害のある児童に対する適切な支援の在り方に関する研究は、これまで数多く行われている。例えば吉田・河村・吉川・柘植（2003）は、教師が実施する必要のある配慮や支援のあり方について、①児童のつまずきや困難などに気づくこと、②児童のつまずきや困難に応じて指導内容や方法を工夫し、個別の指導計画を作成すること、③グループ指導や複数の教師による授業の活用等、指導体制を工夫すること、④校内の協力体制を整えること、そして⑤児童が学習しやすい環境を整えることが大切と述べている。また、安藤・平山（2007）は、LDやADHD、広汎性発達障害の児童への支援には、①怒らないこと、怒鳴らないこと、②児童のプライドを保つ対応をすること、③障害の特徴を脳の防衛反応と捉えて理解すること、が大切と述べている。さらに、長澤・増澤・松岡・細井・沼田（2006）は、LD・ADHDの児童への関わり方の在り方について、①児童に役割を与えること、②褒めること、③児童の気持ちや考えを汲み取り、理解すること、④視覚的な手がかりを活用すること、⑤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、が重要と述べている。

これらの支援の在り方を環境調整と課題改善の観点（McGrath、2007）から振り分けてみると、環境調整の観点としては、吉田ら（2003）の①児童のつまずきや困難に応じて指導内容や方法を工夫し、個別の指導計画を作成すること、②グループ指導や複数の教師による授業の活用等、指導体制を工夫すること、③校内の協力体制を整えること、④児童が学習しやすい環境を整えること、長澤ら（2006）の①視覚的な手がかりを活用すること、②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、がそれにあたる。課題改善の観点としては、吉田ら（2003）の①児童のつまずきや困難などに気づくこと、安藤・平山（2007）の①怒らないこと、怒鳴らないこと、②児童のプライドを立てる対応をすること、③障害の特徴を脳の防衛反

応と捉えて理解すること、長澤ら(2006)の①児童に役割を与えること、②褒めること、③児童の気持ちや考えを汲み取り、理解すること、がそれに当たる。環境調整と課題改善の視点のどちらが欠けても児童を適切に支援することはできない。教師1人ひとりがこれらのことに留意し、児童に支援を行う必要がある。

通常学級に在籍する障害のある児童たちの実態として、大阪府教育委員会が2000年に行った調査では、通常学級に在籍する障害のある児童のうち、「通常学級の学習内容の習得」が困難な児童たちの割合は、70.5%にのぼっている。また、「何らかの介助や援助」を必要とする児童たちの割合は、50.8%となっている。それらに対する「特別な手立てがなされているか」を尋ねた質問では、授業時間の「入り込み」「取り出し」が少しでもある場合が20.9%で、その他は担任の援助や配慮のみとなっている。さらに、通常学級担任が感じている困難を尋ねた質問では「適切な学習内容を十分提供できない」「必要な援助や介助が十分提供できない」「教材・教具、補助具などが十分提供できない」「障害等のある児童の対応に追われて学級全体に十分な学習指導ができない」「身体的・精神的負担が大きい」などの回答が上位を占め、困難の原因を自らの力不足としている傾向が強い。

このような現状の中で、障害のある児童たちに、学習し、発達する権利を保障するために、清水・青木・品川(2003)は、通常学級担任を支援しながら、その特別な教育的ニーズの内容を明らかにすることが必要と述べている。そのために、校内委員会を設置し、「人的・物的条件を用意すること」が求められている。つまり、障害に起因する特別な教育的ニーズをもつ児童たちの人数や状況に応じて学級定数を引き下げることや、チーム・ティーチングなどの積極的展開を可能にする教職員配置の大幅増などの基礎的な教育条件を整えることが必要である。

2. 障害のない児童への支援・取り組みの現状

吉田ら(2003)や安藤・平山(2007)は、障害のある児童への配慮や支援の在り方については言及しているものの、通常学級にいる障害のない児童に対する配慮や支援を適切に行うための方策については言及していない。障害のない児童から見れば、通常学級にいるLD・ADHD・高機能自閉症等の障害ある児童たちは、障害がない、あるいはちょっと気になる子、として見る。そのため、障害によって引き起こされる部分のみが目立ち、それがいじめやからかいにつながる可能性

がある。飯島(2005)は、新聞や雑誌、テレビなどで発達障害が取り上げられる場合に、彼らの生きづらさが正確に報道されているわけではなく、変わった精神構造を持った児童たちといった誤解を招くような報道が多いことを指摘している。また、特別な支援をすることにより、その児童だけが他とは異なる存在として不当な扱いや差別を受ける可能性がある。

飯島は、障害のある児童は適切な対応や対策が取られなければ、自分を認めることができず、二次障害に陥り、引きこもりや不登校あるいは非行や暴力に走るなどの問題行動を引き起こすことが多いと述べている。その解決のためには、発達障害の早期発見、適切な対応や対策が必要である。これらのことから教師は、いじめやからかい、二次障害の発生を未然に防ぐために、障害のある児童への支援はもちろん障害のない児童への配慮や支援の在り方についても考慮する必要がある。その上で、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していかなければならない。そのためにはインクルーシブ教育の視点が欠かせない。

インクルーシブ教育とは1990年代から用いられるようになった概念で、障害のある人にもない人にも包括的に対応しうるものとして、教室の中も社会と同じような包括的な環境を構成していこうとする考え方である(落合, 1994)。現在では、その対象を特別な教育的支援が必要な児童に限っておらず、言語、宗教、文化、性別、貧富の差などによって、特別なニーズが必要となる児童にも目を向けている。また、最近では、こうした特別な教育的ニーズをもつマイノリティの児童だけでなく、マジョリティの児童も対象とした学校教育活動全体を支える理念として、インクルーシブ教育を捉えようとする動きもある(児玉, 2008)。

大南・河村(2007)は、障害のない児童に障害のある児童への理解を深めさせるためには、まず障害があることを説明するよりも「人」として理解させることが大切と述べている。それは、障害のある者もない者も同じ人間であり、それぞれが特有の個性を有するという考え方が根底にある。そして、交流及び共同学習を通して「人」としての理解を深めることが理想的と述べている。

人と人との関わりについての理解を深めさせる指導の在り方の1つとして、Frostig(1970)が提唱したムーブメント教育がある。本来のムーブメント教育の中心的な目標は、「健康と幸福観を高め、感覚―運動の諸技能や自己意識を発達させること」である(Frostig)。これは、障害のある児童とない児童を関わらせて関係

を作らせることを主な目的とするものではなく、あくまでも本人にとっての自己意識を発達させることを目的としたアプローチである。しかし、最近ではアメリカやイギリスなどの先進国でムーブメント教育の新しい体系を作り出す、「創造的ムーブメント教育」の研究が進んでおり、障害のある児童とない児童との関係づくりにおいてもその有効性が示されている。そのため、最近の小学校教育においては、ムーブメント教育を取り入れた関係づくりを行っている学校が増えている（小林・是枝，2005）。ムーブメント教育は、ことばよりも楽しい遊びの動的環境を利用して行うため、障害のある児童とない児童が適切に関わることができる。実際に、小林・是枝の「ムーブメント遊具『風線』を使ったプログラムを考えよう」の実践を行った後に、障害のない児童たちに対して実施したアンケートによると、約80%の児童が「障害のある児童と仲良くなれた」、「一緒に遊べる」などと回答した。ただし、このようなプログラムは、継続的に実施されない限り、障害のある児童とない児童との真の交流は推進されないであろう。

河村（2007）は、このような交流活動を通して、障害のない児童たちに障害のある児童のことを「人」として理解させて、初めて障害のことを説明した時に正しく理解させることができると述べている。また、交流活動は、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変える1つの機会となりうる（中村，2005）。このような観点から、交流教育の一層の充実が必要であるとして、1998年の教育課程審議会の答申において、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領にも交流教育を位置づけることとなった。その後、次節でも述べるが、2004年の障害者基本法の一部改正で、交流および共同学習の推進についての記述がなされ、平成20年3月に告示された小学校学習指導要領（文部科学省，2008）や平成21年3月に告示された特別支援学校 教育要領・学習指導要領（文部科学省，2009）においてさらに交流及び共同学習を計画的、組織的に行い、学校種間や地域、お年寄りや障害のある人との交流を設けるよう示された。このように、障害についての社会的理解を進めることを目的とし、交流及び共同学習といった形で「ふれあい」が推進されつつある。しかし、従来の交流教育から発展した取り組みはまだ行われておらず、その内容についても、障害のない児童に対して、通常学級に在籍する障害のある児童の困難な部分

をその子の「特性」という形で説明することはあるものの、「障害名やその障害特性」について説明することはほとんど行われていない（長澤，2008）。

3. 交流及び共同学習の現状

2004年に行われた障害者基本法の一部改正により、その第14条第3項に「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」と明記され、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習が新たに規定された（文部科学省，2008，2009）。これまでの交流教育が交流及び共同学習と位置付けられたことにより、特別支援学級と通常学級との交流教育においても、これまで共に触れ合うことの側面が強かった交流教育を一層充実させ、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面も強めていく必要性が指摘されている（山本，2008）。

山本によれば、特別支援学級担任の立場からみた交流及び共同学習の第1の目的・ねらいは「集団生活で社会性を培う」ことであり、次いで「異なる環境での適応能力を培う」「より大きな集団での学習を経験し、学ぶ力を培う」「校内でのつながりや人間関係を形成する」となっている。また、通常学級担任の立場からみた目的・ねらいは「交流している児童生徒に特別支援学級の児童生徒について理解してもらう」が最も多く、次いで「特別支援学級の児童生徒が集団生活で社会性を培う」「校内でのつながりや人間関係を形成する」が多くなっている。通常学級においては、交流学級の児童生徒に特別支援学級在籍の児童生徒との交流を通して差別や偏見のない幅広い人間性を培う機会とすることが主な目的となるが、「集団生活で社会生活を培う」「人間関係を形成する」等、交流及び共同学習の目的・ねらいは、特別支援学級側と通常学級側でほぼ共有されている。ただ、障害理解の時間を位置づけている小学校は約17%のみであり、交流学級の担任経験については、小学校、中学校ともに経験がない教師が多く、1回しか経験がない教師と合わせると約50%となる（山本）。このことからわかるように、交流及び共同学習の浸透率はまだ低い。全学校に交流及び共同学習の意義が理解され、それが推進されることが求められている。

Ⅲ. 障害理解教育の現状と課題

1. 障害理解教育の内容

1979年、文部省によって「心身障害児理解・認識推進事業」が策定されて以降、福祉教育に取り組む小・中学校が増え、福祉教育指定校を希望する学校が増えた。また、2002年に「総合的な学習の時間」が導入され、各学校でよりいっそう福祉に関する学習が盛んに行われるようになっていった。徳田・水野（2005）が行った小・中学校教師を対象にした障害理解教育の実態調査によると、調査に協力した小学校教師の72%、中学校教師の65%が1年間に障害に関する内容を児童たちに教えていた。また、小・中学校教師ともに、「総合的な学習の時間」を利用して障害理解教育をすることが最も多く（障害理解教育を実施している小学校教師の75%、中学校教師の37%）、その他に「道徳（小学校教師の36%、中学校教師の15%）」や「ホームルーム（小学校教師の18%、中学校教師の34%）」の時間を利用していった。

一方、障害理解教育の内容（Table 1）については、小学校、中学校ともに、「障害者が感じるバリア」や「バリアフリー施設・設備」に関する内容、また、「障害者の援助方法」をテーマとして教育が展開される割合が多いことがわかる。これらのテーマは、テレビや新聞で取り上げられることも多いため、児童たちにとっては身近に感じられるものである。しかし、実際の学校での取り組み方は、公園の中にバリアフリー施設・設備があるかどうかを確認する、街の中で段差がどこにあるかを発見する、などに終始する 경우가少なくない（徳田・水野）。

山田（2010）が小学校の通常学校の教師に対して行っ

た、発達障害に関する理解を促すための教師の取組に関する研究では、43.0%の教師が障害理解教育を行ったことがあると回答している。障害理解教育の授業を行った教師の実施理由は、「学級経営や児童にとってのプラスの効果を期待した」「授業の必要性を感じた」が多かった。また、これらの授業は、徳田の研究同様に、主に学級活動や道徳の時間で行われていた。内容は、「その子が特別でないこと（どの子にも得意不得意がある等）」が129人中110人（85.3%）であり、最も多かった。これは、徳田・水野（2005）が行った調査のような、グルーピングは実施されていないため、具体的にどのような内容の授業を行ったかについては示されていないが、学級に発達障害のある児童が在籍している担任は、学級にそうした児童が在籍していない担任と比べると、その多くが障害理解教育に関する授業を行っていることが分かった。

一方で、徳田・水野の研究では、「障害者のニーズ・思い」「自分にできること・配慮すべきこと」「障害者の苦労や頑張り」「障害の種類や特性」についての障害理解教育はあまり取り組まれていないことがわかる（Table 1）。テレビや新聞で取り上げられる内容を中心に障害理解教育を進める結果、「障害者のニーズ・思い」「自分にできること・配慮すべきこと」といった、障害者を支援する上で重要な面がおろそかになっている危険性がある。徳田・水野は、障害者がどのようなことに困っているか、なぜバリアフリー施設・設備が必要なのかについて学習するとともに、バリアフリーの実現化のために、自分自身がどのような取組みができるか、何に配慮しなくてはならないかについて考えさせることが重要と述べている。

山田（2010）においても、「障害の種類や特性」に

Table 1 障害理解教育の内容（徳田・水野，2005）

障害理解教育の内容	取り扱った小学校教師 (%)	取り扱った中学校教師 (%)
障害者の感じるバリア（障害意識）	90	85
バリアフリー施設・設備	87	86
障害者の援助方法	77	75
障害者のニーズ・思い	24	12
自分にできること・配慮すべきこと	24	26
障害者の苦労や頑張り	12	16
障害の種類や特性	11	14
その他	18	44
無回答	13	24

（母数は過去1年間に障害に関する内容を取り扱った経験のある小学校教師110人、中学校教師91人）（複数回答）〔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。一部改変〕

についての授業例は少ないことが示されている。そのため、どの障害に対して、どのように接してよいかといった「自分にできること・配慮すべきこと」の授業例も少ない。山田は、特定の対象児童に関する障害の理解だけでなく、一般的な障害についても取扱い、自分ができることを子どもたちに探させることが重要と述べている。

2. 障害理解教育の方法

Table 2には、引き続き徳田・水野(2005)の研究結果、Table 3には、堤・今枝・山本・金森(2000)が行った障害理解教育の内容と方法に関する調査の結果を示した。この堤らの研究調査は、大阪府S市における障害理解教育の実施状況を明らかにするために、S市内の公立小学校を対象として行ったものである。

Table 2によると、障害理解教育の方法として、車

イス体験や目隠し体験などの「疑似体験を行った」教師が多いことがわかる。また、Table 3においても、「疑似体験をすることで、障害のある人の不便や不安を肌で感じる」と回答した学校が多いことが分かる。しかし、短時間の疑似体験をしても、障害者の気持ちを完全に理解できるわけではない。徳田・水野(2005)は、安易な疑似体験は、障害者に対する恐怖心をあおり、「目が見えない世界は怖い」「障害者は自分にはない特別な能力がある」「自分は障害がなくて良かった」などと児童たちに感じさせることになり、かえって障害観を歪めてしまう危険性が生じると述べている。

また、Table 2では「障害のある本人を招いて話をしてもらった」という教師も多い。加えて、Table 3においても、「障害のある本人」「障害のある子を持つ保護者」など、障害に身近な人に話をしてもらったという回答が48.4%を占めた。これは、障害について身

Table 2 障害理解教育の方法(徳田・水野, 2005)

障害理解教育の内容	取り扱った小学校教師 (%)	取り扱った中学校教師 (%)
疑似体験を行った	47	41
障害者の方を招いて話をしてもらった	44	31
口頭で説明した	41	46
市販の教材を使った	24	22
調べ学習をさせた	13	4
自作資料を配布した	11	21
障害に関する専門家を招いた	8	15
その他	11	8
無回答	1	0

(母数は過去1年間に障害に関する内容を扱った経験のある小学校教師110人、中学校教師91人)(複数回答)[徳田克己・水野智美(2005) 障害理解一心のバリアフリーの理論と実践一、誠信書房、一部改変]

Table 3 障害理解教育の内容と方法(堤ら, 2009)

障害理解教育の内容	実施、または実施予定 のある学校 (%)
学級に在籍している障害のある児童の実態を踏まえた話をする	96.8
疑似体験をすることで、障害のある人の不便や不安を肌で感じる	90.3
交流及び共同学習	83.9
読書教材(絵本含む)を提示する	54.8
ビデオなどの映像媒体を提示する	35.5
介護施設や障害者施設の訪問、交流	32.3
障害のある本人を招いての交流会や講演会	25.8
障害のある子を持つ保護者の話を聞いて、これまでの苦労話やこれからの願いを聞く	22.6
特別支援教育の専門家を招いて講演を聞く	12.9

(母数は調査に協力した公立小学校33校)(複数回答)[堤佳弘・今枝史雄・山本壯則・金森裕治(2009) 障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究—通常の学級における授業実践についての報告(第II報)一、大阪教育大学紀要第IV部門、58、81-102、一部改変]

近な人に語ってもらうことで、児童たちが話に真剣に聞き入るため、障害があることによる苦労や頑張り、思いなどが伝わりやすい。しかし、障害があることによる苦労話をして終わってしまうと、児童たちは障害者を「困難に負けずに頑張っている人」とだけ認識したり、「自分の生活とかけ離れた人」と感じたりする危険性もある。よって、この方法を取る場合、どのような内容を児童たちに伝える必要があるのかについて、話者と十分に話をしておく必要がある。そして、児童たちが、障害者と共に社会で生活していくために、どのようなことに気をつけたら良いのかについて、児童たちに考えさせるような授業にする必要がある。

加えて、徳田・水野（2005）によれば、障害者理解教育を「障害者への優しさや思いやりを育てる教育」と考えている教師が少なからず存在することがわかる（小学校教師28％、中学校教師21％）。それは、山田（2010）の研究において、「誰にでも得意不得意があるから、障害のある人を助けてあげよう」といった回答をした教師が多いことから窺える。確かに、障害者に優しいこと、思いやりをもつことは大切だが、障害理解教育はそのようなスローガンを掲げる教育ではない。徳田・水野（2005）は、障害理解教育を「障害理解教育は障害に関する具体的な知識を与え、その知識をもとに自分が何をすれば良いかを考えさせる教育」と定義している。また、真城（2003）は、「社会と障害との関わりを考えることを通して、自らの社会への関わり方の指針を得ること、その過程で、一人の個人としての他者との関わり方、人間の尊重、社会的な存在としての個人などについて、学習する機会を提供するもの」と定義している。つまり、指導をする際には、現在学校現場で行われている単なる「優しさ」「思いやり」などを強調するだけの「思いやり教育」の発想はやめて、児童たちに「障害に関する適切な認識を与えること」を重視していかなくてはならない。また、山田（2010）は、一般的な障害の特性に関する授業を行うべきと述べ、障害理解教育において、「障害の一般的特性」をテーマとした授業を行うことの重要性を示している。一方で、「障害の種類や特性」をテーマとして扱った教師は少ない。障害に対する「適切な認識」を児童たちに与えていくためには、「障害の種類や特性」を扱った障害理解教育が重視される必要があらう。

3. 障害のある児童の障害告知の現状と課題

発達障害のある児童の中には、身の回りに起こった

出来事について、その中のある場面を切り取った写真のように記憶する児童がいる。そのような児童は、嫌な出来事に遭遇すると、原因や相手などが異なる場合でも、過去によく似た場面を思い出し、そのときの嫌な感情がよみがえり、今の出来事に重ねて過剰に反応する場合がある。このような時、強い叱責や注意は、行動改善につながらないばかりか、かえって自尊感情の低下を招くことになる（長澤ら、2006）。

また、長澤らは、望ましくない言動や行動をする児童が学級にいる場合に、他の児童にその児童の障害特徴について理解させることは難しいと述べている。なぜなら、通常学級で発達障害のある児童の診断名を他の児童に明らかにすることは、個人情報保護の観点から回避される傾向にあるためである。また、発達障害が疑われる児童であっても診断名がついていない場合も多い。つまり、児童の特性を他の児童に説明できない状況では、他の児童にとって、その児童は自分たちと同じとしか捉えられないのである。よって、問題行動を繰り返す児童とその周囲の児童との間にトラブルが生じやすくなる。

加えて、発達障害のある児童への担任の接し方が他の児童への対応と異なってくると、他の児童は担任に対して不信感や不満感を抱く場合がある。このようなことを引き起こさないためには、担任がどの児童も「個」として大切にするとともに、障害のない児童への適切な「告知」が必要となる。

IV. 考察

高橋（2007）は、特別ニーズ教育の重要性を主張している。この特別ニーズ教育とは、児童の有する特別な教育的ニーズに対応した特別な教育的ケア・サービスの保障を児童固有の権利として承認しながら、特別な教育的ニーズを有する児童の諸能力と人格の発達保障を促進するための教育の理念・目的、法制度、行財政、カリキュラム、方法・技術、専門職養成などの総体を指す。この特別ニーズ教育を推進している北欧などの教育福祉先進国では、学齢児の10%以上が特別ニーズ教育の対象になっているのに対し、日本では特別支援教育対象児は全体の1.86%に過ぎない（文部科学省特別支援教育課、2006）。

日本はイギリスに倣って小さな政府をつくり、アメリカに倣って格差社会をつくった。特別ニーズ教育の実現には潤沢な予算（つまり税金）が必要になるが、今の日本では、これ以上大幅な税負担を国民に求める

ことは難しい状況にある。国民の税負担をできるだけ少なく、かつ多様なニーズに応じた教育を目指すために、教育側の役割として求められることは、できるだけ少人数の教員で、経済的に自立できる力のある者を育てることであり、企業や社会の役割として求められることは、多様さを受け入れる度量と雇用の創出である。様々な問題が深刻化している今、現行の特別支援教育制度からインクルーシブ教育への移行とその制度化が求められている。インクルーシブ教育への移行が実現すれば、現状以上に多様な子どもたちが通常学級に在籍する可能性があり、障害理解教育の重要性がさらに増すことが考えられる。

障害理解を促す方法に関して、例えば篠原(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親の了解を得ること、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不可欠と言える。一方で篠原は、場合によっ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も述べている。

ここで問題となることは、実際に障害のある児童の「障害」を障害のない児童に告知することで、望ましい人間関係は生まれるのかということである。告知によって成功裏に障害理解を促すには、告知に向けてどのような準備を行うか、どのように「障害」のことを障害のない子たちに告知するか、それから授業後のフォローアップをどのように行うか、の3点にかかっている。これらがうまくいけば、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。篠原の研究では、支援サポーターの大学生を主な調査対象としているため、学校現場での実践の声は反映されていない。

今後は、学校現場の教師を対象とし、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についての調査を実施する必要がある。加えて、告知をしない場合にどういった対策を講じれば、障害のある児童とない児童が良好な人間関係を築くための学級運営ができるのか、また実際には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のか、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併せて調査していく必要がある。

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.
- 中央教育審議会 (2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申).
- Frostig, M. (1970) *Movement education: Theory and practice*. 小林芳文訳 (2007) フロステイグのムーブメント教育・療法—理論と実際—. 日本文化科学社.
- 飯島恵 (2005) 軽度発達障害児の問題点と対応—ADHD (注意欠陥多動性障害), アスペルガー障害を中心として—. 順天堂医学, 51, 501-508.
- 石部元雄・上田征三・高橋実・柳本雄次 (2007) よくわかる障害児教育. ミネルヴァ書房.
- 児玉奈々 (2008) 多様化・国際化時代における小学校カリキュラムの意義と編成方法—小学校学習指導要領のインクルーシブ教育の視点からの分析を中心に—. 鹿児島清心大学紀要, 125-144.
- McGrath, C. (2007) *The inclusion-classroom problem solver: Structures and supports to serve all learners*. Heinemann, Portsmouth, NH. 川合紀宗訳 (2010) インクルーシブ教育の実践—すべての子どものニーズにこたえる学級づくり—. 学苑社.
- 河村久 (2007) 小・中学校での交流及び共同学習はどう展開されるか. 大南英明編. 交流及び共同学習への取り組み. 明治図書.
- 小林芳文・是枝喜代治 (2005) 楽しい遊びの動的環境によるLD・ADHD・高機能自閉症児のコミュニケーション支援. 明治図書.
- 真城知己 (2003) 「障害理解教育」の授業を考える. 文理閣.
- 文部科学省 (2005) 今後の特別支援の在り方 (最終報告).
- 文部科学省 (2006) 文部科学省令22号.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校 教育要領・学習指導要領.
- 文部科学省特別支援教育課 (2006) 特別支援教育資料.
- 長澤克子 (2008) 授業づくり・学級経営の実践事例. 小島道生・宇野宏幸・井澤信三編. 発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫—私はこうし

- た！こう考える！子どものやる気と自信をつなげる
コッー。明治図書。
- 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。
- 落合俊郎 (1994) インテグレーション？インクルー
ジョン？。教育と医学, 93-96。
- 大南英明 (2007) 交流及び共同学習への取り組み。明
治図書。
- 大阪府教育委員会 (2000) 大阪の養護教育 平成11年
度版。
- 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。
- 高橋智 (2007) インクルージョン時代の障害理解と生
涯発達支援。日本文化科学社。
- 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。
- 堤佳弘・今枝史雄・山本壮則・金森裕拾 (2009) 障が
い理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研
究—通常学級における授業実践についての報告
(第Ⅱ報)—。大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門, 58,
81-102。
- 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。
- 山本亜紀子 (2008) 特別支援学級に在籍する児童・生
徒の交流及び共同学習に関する調査—特別支援学級
担任と通常学級担任を対象として—。植草学園短期
大学紀要, 9, 63-75。
- 吉田昌義・河村久・吉川光子・拓殖雅義 (2003) つま
ずきのある子の学習支援と学級経営。東洋館出版社。
(2011. 12. 15受理)