軽度発達障害児の教育的支援に対する保護者の意識

水内 豊 和

(2006年8月31日受理)

Parents’ Awareness of Education for Children with Special Needs

Toyokazu MIZUUCHI

本研究では、軽度発達障害児を持つ保護者が、子どもの問題行動を大きくする要因をいかにとらえているのか、また学校でのクラスメートに対する障害理解の取り組みについてどのように考えてているのか、LD親の会の会員を中心に質問紙調査により検討した。調査の結果、保護者は軽度発達障害児が学級での適応に困難さを示す要因として、軽度発達障害児に対する特別な教育方法の確立の遅れや、専門家の数の不十分さ、教師自身のやとりの方法などとする見解が示された。また軽度発達障害児が学校で抱えるクラスメートとのトラブルには、教師による、子どもとその障害に対する理解の不十分さに起因するものも少なくなく、中には深刻なじみに進展するケースもみられた。特別支援教育への転換の中で、軽度発達障害児の在籍する学校の支援体制整備や、教師に必要な知識やスキルとして、障害（児）理解の側面の重要性が示唆された。

キーワード：軽度発達障害、障害理解、学級経営、特別支援教育、保護者

Keywords: LD, ADHD, HFPDD, understanding disabilities, class management, special support education, parents

1. はじめに

文部科学省の調査によれば、通常学年にLD、ADHD、高機能自閉症のような軽度発達障害の疑われる子どもが63%程度を占めているという。こうした子どもに対する学校の対応は、他にも学校の難しさが見られるといえる。さらに障害児の不足や養育環境の不適切さが原因であると解釈されている。近年では、特別支援教育の推進とともに、少なくとも学校経営に限っても、こうした問題解決を目指す会は徐々に推進されている。文部科学省の調査によれば、軽度発達障害児を含めた特別支援が必要な子どもに対する教育支援体制づくりとして、校内委員会の設置は全国の8割の小学校、8割の中学校でみられ、軽度発達障害が疑われる子ども全員の実態把握についても小学校で8割近くおこなわれ、特別支援教育コーディネーターの指導を含む小・中学校において8割で行われてきている。さらに、特別支援教育に関して小学校長を受けた特別教育に関する教育指導、特別支援教育に関する教師の理解推進と専門性向上を求めるという校内研修を実施しており、その内容も障害についての理解と「子どもの実態把握」とがかなりの割合を占めていることが報告されている。しかしながら、一般に、通常の中小学校では障害のある子どもに関わる教員は少なく、特別支援教育に対する理解も得にくい側面がある（長澤・皆川、1999）。そのため、通常学年に在籍する障害のある児童生徒は十分な教育的支援を受けることが困難であるとともに、その保護者も学校の理解を受けることが困難であると、子どもとその教育に対する不信任感を抱くことも危惧されている（渡辺・池本、2004）。また、文部科学省の調査によれば、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指導など校内の支援体制はすでに多大のものがあり、特別教育計画の作成、巡視の指針や専門家の活動といった支援の実際に関わる状況は、年々低調であり、まだまだこれからという感が否めない。

ところで、近年こうした特別支援教育の体制整備の一着目的に、軽度発達障害児に対する支援者（管理職・教師）の理解の枠組みに関する研究もみられている。たとえば、Kataoka, van Kraayenoord, & Elkins (2003) は、日本の小学校の管理職（校長）を対象とし、どのようないかが指導困難の要因であるかを質問紙調査によって明らかにしている。そして「家族と社会状況の変化」「学習と社会的環境」「行政と教育システム」「教師と管理職の能力」「不足分な教育的サポート」の五因子を抽出している。また竹林・別府・谷本（2004）は、Kataokaらの調査項目を用いて、小・中・高校の通常学
級の教師に対して調査をおこない、教師が軽度発達障害児の問題行動をどのようにとらえているかを明らかにしている。そして「家庭・社会環境」「教育条件」「教師・学習活動」の3因子を抽出した。さらに竹林らの研究では、軽度発達障害児に対する知識やスキルが高い教師ほど「教師の力量」の問題を重視する傾向があったが、その逆に軽度発達障害児について理解が少ない教師は家庭や社会環境に原因を帰する傾向があることを報告している。このことは、教師の軽度発達障害児に対する理解度が実際に教育支援に直接的に影響を及ぼすことを示唆するものであり、大変興味深い。

このように、支援者である教師にも、軽度発達障害についての理解度に差がある。一方で、そうでない状況に対し、障害のある幼児を持つ保護者の多くは、特別支援教育の始まりに施設しており、その理由として、障害のない子どもと一緒に生活できることとする意見が多いと報告もある（石岡・遠藤、2004）。特別支援教育に期待を寄せる保護者と、教師の間で、軽度発達障害児の示す問題に対する理解の格差が異なるようことがあれば、特別支援教育のねらいとする個々の子どものニーズに対応した適切な支援がおこなわれにくいであろう。

これまで、特別支援教育への移行に伴い、学校の管理者や教師を対象に、特別支援教育や軽度発達障害児の教育に関する意識を明らかにした研究は少ないものの、軽度発達障害児の教育的対応に関して保護者の意識について検討したものは見かけ上ほとんど見当たらない。

したがって、本研究ではまず検討1において軽度発達障害児に対する保護者の理解の様相を明らかにする。そして検討2では小中学校などでおこなわれている障害理解の取り組みについて保護者がどのようにとらえているのかについて明らかにすることとする。

なお、本調査では、対象者総数は、調査研究としては比較的少ないの、①県を中心とした軽度発達障害児の保護者という一定規模の集団が確保されると、軽度発達障害児の保護者に対する先行研究が乏しいこと、理由として、分析を継続し研究として提示することとした。

II．検討1：軽度発達障害児の問題行動要因についての保護者の意識

1．目的
軽度発達障害児の示す問題行動の要因について、保護者どのようにとらえているのかを、質問紙調査により明らかにする。

2．方法
(1) 調査の対象と手続き
2005年8月におこなわれた北陸三県合同LD親の会キャンペーンにおいて保護者を対象とした研究会時に実施した。2006年3月に①県のLD親の会会員を対象に質問紙を送付した。また2006年2月に実施した発達障害児の保護者向け講演の参加者にも質問紙を配布した。総配布数は約100部であり、回収された84部を検討の対象とした。

なお、回答者の子どもの年齢は、幼児2名、小学校低学年17名、小学校中学生13名、小学校高学年9名、中学生11名、高校9名、卒後13名、無回答10名であった。

(2) 調査の内容
保護者に対し記名での質問紙調査をおこなった。フェーズ項目は、プライバシーに関する項目を尋ねることで調査の回収率が下がることを懸念し、最低限、回答者の子どもの年齢を選択肢から回答してもらうものにとどめた。

調査項目は、小・中・高校の通常学級の教師に対し問題行動の要因をどのようにとらえているかについて明らかにした竹林ら（2004）の研究を参考にし、29項目・1件作である（質問項目表1を参照）。調査にあたって、回答者自身の子どもだけでなく、広く軽度発達障害児を想定して回答するよう求めた。

3．結果と考察
調査の結果を表1に示す。まず平均得点が質問項目の中でも比較的高い、つまり軽度発達障害児の問題行動を激しくする要因として保護者がとらえているものには、高いものから順に「1．アスベルガー症候群やADHD、LDなどに対する特別な教育方法が確立されていないため」（3.61）、「22．専門家の数が不十分なため」（3.54）、「16．教師自身にゆとりがないため」（3.51）、「29．就学前の診断から療育までのフォロー体制が未確立であるため」（3.48）、「13．生徒への個別対応時間が十分に取れないため」（3.46）となっている（括弧内は平均得点）。これらは、項目1を除いて、先の竹林ら（2004）の研究では「教育条件」因子を構成する項目であり、学校や関係機関の支援体制の不備を問題として認識している保護者の傾向がみえて取れる。

一方で、平均得点が低いものは、順に「5．幼稚園や保育園で自由保護が行われたため」（2.07）、「12．その子ども自身にやる気がないため」（2.30）、「15．食生活の変化のため」（2.46）、「18．物質的支援が不足しているため」（2.46）、「17．核家族、少人数家族のため」（2.55）となっている。これらは、同じく先の竹林ら（2004）の研究に照らすと、そのどれもが「家族・社会環境」因子を構成する項目であり、家族や家庭を取り巻く社会環境の変化は、軽度発達障害児の問題行動に関与しているとはあまり考えられないとする保護者の見解がうかがえる。

つまり保護者は、軽度発達障害児に対する特別な教育的支援方法の確立の遅れとともに、学級・学校や関係機関による支援体制の不備が、子どもの問題行動を大きくする要因ととなえられており、それに見えて家庭や社会環境
表1 保護者の考える問題行動拡大の要因

<table>
<thead>
<tr>
<th>質問項目</th>
<th>平均</th>
<th>標準偏差</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. アスペルガー症候群やADHD、LDなどに対する特別な教育方法が確立されていないため</td>
<td>3.81</td>
<td>0.49</td>
</tr>
<tr>
<td>2. 学級担任の学級を統率する力の低下のため</td>
<td>3.13</td>
<td>0.71</td>
</tr>
<tr>
<td>3. 親の教師に対する信頼感がないため</td>
<td>2.70</td>
<td>0.67</td>
</tr>
<tr>
<td>4. 家庭の事情の複雑化（離婚・再婚など）</td>
<td>2.50</td>
<td>0.91</td>
</tr>
<tr>
<td>5. 幼稚園や保育園で、自由教育などが行われたため</td>
<td>2.07</td>
<td>0.71</td>
</tr>
<tr>
<td>6. 学校内の協力体制がとられていないため</td>
<td>3.44</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>7. 専門学校でしつけなどの面で地域の教育力が衰えたため</td>
<td>2.65</td>
<td>0.75</td>
</tr>
<tr>
<td>8. 環境ホルモンや環境汚染のため</td>
<td>2.62</td>
<td>0.81</td>
</tr>
<tr>
<td>9. 教師の高齢化で新しいことに取り組む意欲が低下しているため</td>
<td>2.77</td>
<td>0.78</td>
</tr>
<tr>
<td>10. 教師の人数が足りないため</td>
<td>3.36</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td>11. 生活習慣が不規則になっているため（睡眠時間など）</td>
<td>2.63</td>
<td>0.80</td>
</tr>
<tr>
<td>12. その子ども自身にやる気がないため</td>
<td>2.30</td>
<td>0.82</td>
</tr>
<tr>
<td>13. 生徒の個別対応時間が十分に取れないため</td>
<td>3.46</td>
<td>0.61</td>
</tr>
<tr>
<td>14. 家庭でのしつけが十分ではないため</td>
<td>2.61</td>
<td>0.68</td>
</tr>
<tr>
<td>15. 食生活の変化のため（献立、時間帯など）</td>
<td>2.46</td>
<td>0.81</td>
</tr>
<tr>
<td>16. 教師自身にやる気がないため</td>
<td>3.51</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>17. 核家族、少人数家族のため</td>
<td>2.55</td>
<td>0.73</td>
</tr>
<tr>
<td>18. 物質的主義的（お金、ものを与える）になっているため</td>
<td>2.46</td>
<td>0.84</td>
</tr>
<tr>
<td>19. 子どものストレスが多いため</td>
<td>3.24</td>
<td>0.70</td>
</tr>
<tr>
<td>20. 教師の養成不足、指導力、資質の低下のため</td>
<td>3.30</td>
<td>0.69</td>
</tr>
<tr>
<td>21. 親が子どもにかいすぎ、目やがっているため</td>
<td>2.75</td>
<td>0.79</td>
</tr>
<tr>
<td>22. 専門家の数が不十分なため</td>
<td>3.54</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>23. 子どもの遊びがテレビゲームなどにかかったため</td>
<td>3.10</td>
<td>0.80</td>
</tr>
<tr>
<td>24. 教師が学習面や行動面での困難を問題視していないため</td>
<td>3.20</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td>25. 親が学習面や行動面での困難を問題視していないため</td>
<td>2.79</td>
<td>0.76</td>
</tr>
<tr>
<td>26. 異常経過のまじわりが減ったため</td>
<td>2.83</td>
<td>0.79</td>
</tr>
<tr>
<td>27. 一学級の人数が多いため</td>
<td>3.13</td>
<td>0.79</td>
</tr>
<tr>
<td>28. 親が自分の自由の生活に重点を置いているため</td>
<td>2.65</td>
<td>0.77</td>
</tr>
<tr>
<td>29. 就学前の診断から療育までのフォローアップが未確立なため</td>
<td>3.48</td>
<td>0.65</td>
</tr>
</tbody>
</table>

の変化は大きな影響因とはあまり考えていないということが明らかになった。

この結果について、調査対象者の居住地や調査の時期が異なるため、比較した結果の解釈には限界があることは承知の上、さらに竹村ら（2004）による学校教育の結果と比較してみた。竹村らの研究では、各因子ごとの平均得点と標準偏差が示されており、今回の保護者を対象とした調査の結果とは差違についてT検定を実施した。その結果、「家庭・社会環境因子15項目の平均得点については、保護者2.83、教師2.49で、両間に有意差は認められなかった。次に「学校環境」因子8項目では、保護者3.44、教師2.86で両者間の間に有意差（P<.01）が認められた。また「教師力」因子6項目の平均得点では、保護者2.98、教師2.14で有意差（P<.01）が認められた。このように教師と保護者との間で、重層発達障害児の問題行動に対する理解には差異があることが推測され、保護者は教師以上に学校や教育機関の整備、重層発達障害児の理解と支援に関わる教師の力量の向上に要望を持っていることが示唆された。

III. 検討2：重層発達障害児の在籍するクラスでの障害理解教育の取り組みについての保護者の意識

1. 目的

これまで、LD、ADHD、高機能自閉症といった重層発達障害児に対する教育的支援が、主として保護者のニーズに沿ったものとなっているのかについてはの検討は十分になされていない。したがって、重層発達障害児の在籍するクラスの運営の状況や抱えている問題について探求するとともに、保護者は教師に対し、クラスでどのような障害理解の取り組みを望んでいるのかについても、保護者に対する質問紙調査から明らかにする。
2. 方法

(1) 調査の対象と手続き
T県のLD親の会の会員を対象に無記名での質問紙調査をおこなった。親の会の代表者を通じて52名の全会員に配布し、後日郵送で31部回収した（回収率95.6％）。

(2) 調査の内容
フェーズ項目は、検討1と同様に、プライバシーに関わる項目を尋ねることで調査の回収率が下がることを懸念し、最低限、回答者の子どもの年齢を選択肢から回答してもらうことのみにとどめた。

調査の内容は、クラスメートの無知や無理解のために障害児とトラブルになったケース（自由記述）、教師のおこなった障害理解の取り組みではなかった／残念だった対応について（自由記述）、クラスメートに対する障害理解の取り組みについて（選択式、一部自由記述）であった。自由記述に書かれた個々の内容について、特にプライバシーに抵触する可能性のある部分は、内容を変えない範囲で著者の責任において表現を適宜修正した。その上ですべての意見について、障害児教育学ぶT大学の学部学生8名とともに、KJ法を用いて意見を集約した。

なお、回答者の子どもの年齢は、小学校低学年3名、小学校中学年5名、小学校高学年4名、中学校4名、高校3名、卒後11名、無回答1名であり、幼児は該当がなかった。保護者の子どもが現在学校教育を受けている群に比して、卒後の群が少なくないことから、結果の分析にあたっては、二群に分けておこなうこととも考えられたが、今回は対象者の総数が少ないので、分けて一括して検討した。したがって、回答をみる際には、学齢期の子どもを持つ保護者の願望の意見や既に子どもが学校教育を終えた保護者の回顧的な意見とが混在していることに留意する必要がある。

3. 結果と考察

(1) 子どもの特徴や障害に対するクラスメートの無知や無関心が引き起こしたトラブル（自由記述）

本質問に対しては、19件の自由記述がみられた。質問では、「クラスメートの無知や無関心が引き起こしたトラブル」について尋ねたが、回答には、担任教師や学校サイドの理解の不十分さが、クラスメートとトラブルの要因になっているケースも確認された。全回答をKJ法によって意見を集約したところ、図1に示すように、内容から5つのカテゴリーにまとめられた。以下、各カテゴリーごとに代表的な意見を示す。

A. 子どもとクラスメートとの関係におけるトラブル

A-1. トラブル

・相手の気持ちを理解することが難しいため、ことでより先に手が出てしまい、よくトラブルになった。

・自分の子どもは軽度発達障害であるが、クラスメートからうるさいと言われ、鉛筆を頭に刺された。

A-2. いじめ

・何回もからかわれて馬鹿にするなど挑発してムキにさせる。そして子どもを精神的に追い詰める。最後に子どもはパニックに陥ってしまった。

・本人の障害ゆえのトラブルには違いがないが、本人

図1 トラブルのケース

総意見数 = 19
軽度発達障害児の教育的支援に対する保護者の意識

ここに、回答者は、軽度発達障害児の抱える「がんばってもできない」ことや心理的な特性が、クラスメートだけでなく教師にも十分に理解されていない状況があることが明らかになった。また、そうしたクラスメートの無理解が原因となっていじめや深刻な暴行にいたるケースも見受けられた。加えて、教育はそうした事実についても把握していない。あるいは知っていたとしても介入していないケースもみられた。

（2）教師のいたる障害理解の活動でよかった対応／残念な対応（自由記述）

この質問に対しては、全15件の意見が挙られた。全回答をKJ法によって意見を集約したところ、図2に示すように、内容から大別すると、よかった対応と残念な対応とがみられた。またそれぞれに3つのサブカテゴリーにまとめることができる。以下、各カテゴリーごとに代表的な意見を示す（A-3は特殊なケースなのでここでは取り上げないことにした）。

A. よかった対応

A-1. 教師の障害児本人への対応

・子どもは特殊学級だっただけで、交流学級においてひとりの児童として、できることを学級の皆の前で発表する時間をとってくれたこと。それによって、学校のときはクラスメートから仲間はずれされることなく行動ができる。

・スクールサポーターの先生とともに、クラスイベントなどに参加できるよう働きかけた。養護教諭や特殊学級の先生などいろいろな先生がかかわりを持ってくれた。

A-2. 教師のクラスメートに対する対応

・本人がなまけているからできないとか、わざとそ

A-3. その他

B. 残念だった対応

B-1. 教師の理解の不十分さへの不信感

3件

B-2. 教師の不適切な対応による深刻なトラブル

3件

B-3. 教師と保護者の意識の相違による問題

1件

総意見数＝15

図2 よかった対応／残念だった対応
うしているとか、そうではなく生まれつきなので本人も困っているのだと、クラスメートに折りふれて説明してくれた。
・クラスで「よいとこ見つけカード」を導入したこと。
B. 残念だった対応
B-1. 教師の理解の不十分さへの不信感
・クラスメートに対する障害理解の取り組みの前に、先生方自身の障害児に対する理解が全般的に不足しているように思う。障害の影響による授業理解の遅れについては「本人の努力不足・常識不足」のような発言が生じている。それを先生に伝えることは非常に難しかった。
・学校の先生方が障害に関して知らない、子どもの障害を認めようとしないし、認めて個別の対応をしないように思っていた。
- 軽度発達障害に対する理解力のなさ、知識のなさ、教師になる場合はカウンセリングの勉強も必修科目にすべき。
B-2. 教師の不適切な対応による深刻なトラブル
・学校低学年のクラス、クラスメートとトラブルを起こした際に、その相手の子どもに「かわかったらどんな目に合うかはわからない」。あなたが知らんぷりしない。「と担任の先生さんが言っていたのを聞きていて棄権としてしまった。ちょっと手を出したのは悪いが、クラス全員の前であたり前のように指導をしている先生がいることが信じられない。
・「勉強のできない子は嫌いだ」とか「生徒は40人いるんだよね。お宅のお子さんには一分しか目のかけられない人ですね」とか言われて残念でなかった。先生が理解できない生徒に伝わるはずはないとあきらめてしまった。
B-3. 教師と保護者の意識の相違による問題
・学校ではクラス写真を教室に貼っている。在籍している特殊学級のクラスでも写真を毎年飾ってくれるが、交流学級でも撮って貼ってあるので、わずかずる特殊学級として貼ってもらいたくなかった。

このように保護者が良かったと考える対応には、クラスメートへの対応のみならず、子どもができないところを見つけ発揮させような障害児本人への対応が、クラスでの適応に効果的に作用するケースもみられた。ただし、障害理解の取り組みを実施したにも関わらず、その手続きが適切でなかったり保護者の思いと異なるために、結果的にクラスメートの差別や偏見を助長する可能性があるものがあった。残念な対応には、教師の理解が不十分なために子どもの問題解決をすべて子どもが起こす対応をするものも見られた。
(3) 子どもの障害者に対する障害理解の取り組みについての保護者の意識（選択／自由記述）
① 「クラスメートに対してどのようなことを障害理解の取り組みとして望んでいるか」という質問については、図３に示すように「子どもとのかかわり方」との回答が一番多く、次に「子どもの特徴」となっていた。障害児のものを説明については、回答者の1/3程度が必要であると考えていた。一方、取り組みは不要であると考えている保護者もわずかに1名であった。この結果からは、保護者は、クラスメートに対してなんらかの障害理解教育が必要であると考えていることがわかる。
② 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、誰がおこなうのがよいか」という質問に対しては、図４に示すように、保護者は、担任教師がその任としてももっと適切と考えており、その他に特別学級の通級指導教室担当の教師、管理職、養護教諭など学校内の専門家のリソースは総合的に有効であると考えられていた。または2割以上の保護者が、保護者自身が学校においてクラスメートに対して障害理解に関する取り組みをするのがよいと考えていた。
③ 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、どのようにおこなうのがよいか」という質問に対しては、図５に示すように、学級の時間がもっと多く、次に授業の時間とされている回答が多くあった。またクラスだけでなく学校の児童生徒全体に向けた理解の取り組みの時間と希望する保護者も2割程度だった。なお、2番目に意見の多かった授業時間における障害理解の取り組みに関して言えば、昨今の教科書や道德の副読本には、障害児を取り上げたものが多かっただけである。しかし、その内容を分析した徳田・水野（2005）は、

・道德の副読本においてももっと取り上げられれている障害は、視覚障害であり、続いて肢体不自由となっており、知的障害や発達障害についてはほとんどみられないことを指摘している。保護者の希望どおり授業時間内での障害理解に関する取り組みをおこなうためには、その内容や方法のより一層の検討が求められるだろう。
④ 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、いつごろから必要か」という質問では、図６に示すように、幼稚園・保育園、小学校低学年という幼少期の段階からとする意見が他に比べて非常に多かった。軽度発達障害児は幼稚園・保育園からクラスメートと同じ学校に進学することも多く、そうした場合、小学校でも、障害児をよく知る理解者として交友関係が続いたり自然な支援を受けることが期待されるため、このような早期からの適切な理解を求める結果となったのであろう。
⑤ 「クラスメートに対する障害理解の取り組みは、
どのようにしておこなうのがよいか」という質問に対しては、21件の自由記述がみられた。それをKJ法によって意見を集約したところ、図7に示すように、内容から4つのカテゴリにまとめられた。以下、各カテゴリごとに代表的な意見を示す。

A. 前提としての障害（者）理解
- その子に必要だと思う、皆ができる支援を具体的に話す。でも障害のことはあえて話さない。困っている人を助けるのはあたり前のことであり、理由など無いたずら。
- 子どもの問題行動に直面したとき、通り一遍の理
解（見た目のまま）ではなく、「なぜそのような行動をするのか」を分析して考えほしい。

・最後まで皆と一緒に課題に取り組むことは困難かもしないが、少しずつ取り組める時間が長くなるように本人なりに努力しているということ。

B. 障害理解に取り組む機会

・道德の授業の中で取り組むほしい。
・トラブルがあったときにすに学級会などで話し合っている。
・PTA全体の協力も得て、障害児教育や健常児とのつながり方を含めて、総合的に考えてもらう時間を増やしてほしい。

・保護者も教師と一緒に勉強する機会が多い。

C. 障害理解の説明

・本人の抱える困難は差別的扱いをされるものではなく、認めてあげるべきこと。また問題行動に対してどのように対処したか、話す方法の工夫も行い、それに親が直接かかわる方法を含めて、理解を深めることも考えられる。

・クラスメートからの障害児についての疑問・質問に答える形で、障害や特徴を説明する。

D. 具体的な支援方略

・話しかけるときは名前を近くで呼び、注意を向けながら話す。
・ネックになったときはだなめるようにする。
・理解しきれないことはわかりやすいことにおきかえてフォローしてほしい。
・まず、まわりの大人が、より良い関わり方の見本を示す必要がある。

このように、障害理解の取り組みは単にクラスメートに対して、子どもをどう接すればよいかという具体的内容だけではなく、問題行動が起きる原因やなぜかを評価する子ども理解の視点といったより本質的な内容も含め、さらに対象も、教師や他の保護者までを含めた取り組みが望まれていることが明らかになった。

IV. 総合考察

1. 保護者と教師との間にある軽度発達障害児の

とらえ方についての意識のズレの解消に向けて

検討では、保護者の理解を軽度発達障害児の問題行動を大きくする要因として、軽度発達障害児に対する特別な教育支援の方法の確立の遅れとともに、学級・学校や関係機関による支援体制の不備が、子ども問題行動を大きくする要因ととらえられている傾向がみられる。軽度発達障害児がまだ学級的教員に十分理解されていないことを示す研究は、竹林ら（2004）の研究のようにいくつか存在する。そしてこうした状況を繰り返すようにに、検討からは、教師の理解の不十分さが軽度発達障害児のトラブルを誘発しているケースもみられている。

特別支援教育では、関係機関や保護者と連携して個別の教育支援計画が作成され、それに基づいた教育や関係する支援がなされることになる。しかし本研究では、保護者と学校の教師どうも、軽度発達障害児の問題行動の背景に対する理解には差があることが推測された。保護者が問題として認識していることのうち、特に教育条件の準備にかかることについては学校や教員単独で改善を図ることは容易なことではない。しかし、教師の努力に関係することについてみると、少なくとも、担任教師や特別支援教育コーディネーターが、保護者とへのいやすい対話の中で、子ども理解を深め支援方針についてコンセンサスを得ていく基本的な姿勢は、今以上に重要となる。保護者の意見の中にあったように、保護者と教師が共に、障害児の教育に関する勉強会を開催するということもひとつの方策であろう。

2. 軽度発達障害児の学級適応を促進するために、

クラスメートへの理解をどのように深めるか

本研究から、軽度発達障害児が教師からもクラスメートからも理解されにくいという様子が明らかになった。こうした軽度発達障害児が周囲に理解されにくい理由の一つに、「差異」が視覚的にわかりづらい障害であることが考えられる。軽度発達障害児とは異なるものの、Diamond（1996）は、統合教育環境における全児童対し、障害児のことはについてたずねたところ、ほとんどの子どもが同じクラスにいる身体障害児に、また半数程度が発見障害のある子どもに気づいていた。しかし一方ではほとんどの子どもはダウン症児には気づいていなかった。このことから幼児は特に障害児の示す運動動作にその差異を気づきやすいと報告している。また、上田・原・中村（2001）は、障害の程度の異なる知的障害児2名が、クラスの中、認定するという文脈において、障害のさまざまな問題として顕在化する過程を、のちに観察により明らかにしている。そこでは、より重度の障害児は、できないことや、保育者の支援の質・量が異なるなどのクラスメートに把握しやすい視覚的な差異があることから、より社会的不利益をこうむりやすいことを見失っている。

こうした先行研究の結果と同様に、本調査においても、軽度発達障害児に対するクラスメートの認識や理解は難しいことがわかる。それに加えて、軽度発達障害児の特徴が、まずは教師に十分理解されているため、トラブルに対しても教師が適切な対応をとることができず、その結果、問題行動を助長したり、クラスメートからいじめられたり孤立したりすることが明らかになった。したがってクラスメートに対する適切な障害理解を促進することも重要であるが、それ以前に、教師の軽度発達障害についての知識や担当している子ども理解についてより深める必要性が示唆された。

そこで、クラスメートに対する教師の障害理解の取り組みはどうあるべきであろうか。小牧・田中・波渡

—36—
（2006）では、軽度発達障害児が通常学級に在籍する場合、担任教師はどのようにクラスメートに障害を伝えているかを186人の教師に対する質問紙調査にて明らかにしている。それによると、4割の教師がクラスメートに伝えているが、そのタイミングとしては、「対象児と他児とでトラブルがあったとき」「対象児が集団室に適応できなかったとき」「対象児が学習に遅れていたとき」の3つに分類された。つまりいずれも対象児が学校生活の中でつまずいてからの事後的対応ということになる。また伝える内容としては、「特性がある子」「特別な支援が必要な子」といった伝え方が多く、「障害や病気がある子」という説明はほとんどみられなかった。一方、伝えていないとした教師も半数近いが、その理由としては、「伝えるべきかどうかの判断がつきにくい」「伝えるときが適切かどうかがわからない」などであった。

それに対して本調査の結果では、保護者は幼児期や小学校低学年など比較的早い段階から、学校に対して障害理解の取り組みをおこなってほしいと考えており、またその内容は、関わり方や対策についてであり、時期としては事後対応とされるものも約半数が、学級の時間や授業の中でという意見が多いかった。こうした点からは、保護者と教師の障害理解の取り組みに対しても、考え方やスレがあると推測できる。

V. おわりに

近年、学級併学や不登校、いじめなど学校現場の抱えるさまざまな教育問題への対応が求められている。文部科学省（2003）は、不登校の子どもの中には軽度発達障害のある子どもが少なくからずいることから適切な支援をおこなうよう注意を促している。また厚生労働省は「ネット（NEET）」と呼ばれる、仕事も通学もせず、職業訓練も受けていない15-34歳の若者の中には軽度発達障害の疑いがある者が含まれることが報告している（2006年8月24日読売新聞記事）。軽度発達障害児は、学校教育の早い段階から適切な対応がなされない2次障害や卒業後の自立や社会生活の困難を引き起こすことも少なくないことから、とりわけ子どもの一番の理解者である保護者と、発達期期の比較的長時間子どもと親の教育に携わる教師とが連携して支援にあたることは重要である。そのためには本調査でみられたような相互の意識のズレを解消する必要があるし、少なくとも軽度発達障害についての教師の不十分な理解が引き起こすようなトラブルなどはあってはならないだろう。特別支援教育や軽度発達障害児に対する今後の教師の理解と取り組みの推進、そして保護者との連携に期待される。

謝辞

調査に回答してくださいました、保護者の皆様に感謝申し上げます。

引用文献


文部科学省（2003）今後の不登校への対応の在り方について（報告）.


渡田克己・水野智美（2005）障害理解～心のパラメーターの理論と実践～（誠信書房）.

上田敏夫・原美智子・中坪真史（2011）統合保育場面における障害児のエスノグラフィー障害の程度の異なる2人の幼児に着目して一. 乳幼児教育研究, 10, 11-20.

渡邉尊子・池本喜代正（2004）小学校における特別支援教育体制の構築と運営. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 27, 277-284.

読売新聞社（2006）「ネットに発達障害」の疑い、支援に心理専門職も読売新聞2006年8月24日付朝刊.

吉利留美・吉海真澄（2006）小学校校長における特別支援教育の理解と学校経営に関する調査研究. 京都教育大学教育実践研究紀要, 6, 101-109.

注

1）竹林ら（2004）の研究では、正しくは「家庭・環境」因子となっているが、因子を構成する質問項目には家
庭環境と社会環境とがあり、かつ双方を含むので、そ
の意味を誤解なく伝えるためにここでは「家庭・社会
環境」因子と標記した。
2）既に北海道合同LD親の会キャンプの研修会の時
点で回答した人もいるため、T県LD親の会会員全員
に配布した質問紙には、キャンプで回答した人につい
ては改めて回答する必要はない旨を明記し、回答者の
重複を避けた。
3）竹林ら（2004）によると、「家庭・社会環境」因子を
構成する項目は、「家庭でのしつけが十分でないため」
「食生活の変化のため」「物質的主義的になっているた
め」「生活習慣が不規則になっているため」「親が子ど
もにかまいない・甘やかしているため」「核家族・少
人数家族のため」「子育てやしつけなどの面で地域の
教育を学んだため」「子どもの遊びがテレビゲーム
などに変わったため」「家庭の事情の複雑化」「異年齢
間のまじわりが減ったため」「親が自分自身の生活に
重点をおいているため」「子どものストレスが多いた
ため」「その子どもが自身にやる気がないため」「幼園教
育要領が改定され、自由保育などが行われたため」
「環境ホルモンや環境汚染のため」の15項目であった。
「教育条件」因子を構成する項目は、「教師自身にやと
りがないため」「一学級の人数が多いため」「生徒への
個別対応時間が十分にとれなかったため」「教師の人数が
足りないため」「専門家の数が不十分なため」「アスペ
ルガー症状群やADHDやLD等に対する特別な教育
方法が確立されていないため」「学級内の協力体制が
とられていないため」「就学前の診断から療育までの
フォローテーブルが未確立なため」の8項目であった。「教
師能力」因子を構成する項目は、「教師が学習面や行
動面での困難を問題視していないため」「学級担任の
学級を統率する力の低下のため」「親の教師に対する
反発感がないため」「教師の研修不足、指導力、資質
の低下のため」「親が学習面や行動面での困難を問題
視していないため」「教師の高齢化で新しいことへ取り
組む意識が低下しているため」の6項目であった。

附記
本研究は「（財）明治安田こころの健康財団2005年度
研究助成」を受けて実施した成果の一部である。
また、本研究の一部は、第53回日本小児保健学会にお
いて発表した。