

論文

小学校の通常の学級における知的障害の障害理解教育に関する調査研究

五十嵐ひとみ*・河合 康**

本研究では、小学校における通常の学級の教師を対象に、平成25年度に児童に知的障害の障害理解教育を行った実施状況とその内容、障害理解教育に対する教師の意識、障害理解促進のための取組を把握することでその現状と課題を明らかにし、それをふまえて小学校で知的障害の障害理解教育を進めていくための工夫について検討した。その結果、(1)約9割の教師が幼児期～小学校低学年に障害理解教育を開始することが望ましいと考えているが、実際に実施した教師は約半数であること、(2)実施後は、「学級の雰囲気や対象児に対するかかわり方が良くなった」という効果を実感しているが、「指導内容がわからない」「学校全体での取組が必要」「教師自身の障害に関する知識不足」「地域・保護者の理解不足」を課題と感じていることなどが明らかになった。

キーワード：小学校 通常の学級 知的障害 障害理解教育

I 問題

2014年にわが国は障害者権利条約を批准し、その教育の項目の中で、障害者の教育の機会均等を実現するため、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」としている。そのため、小学校においては障害のある児童（以下、対象児）と障害のない児童（以下、周囲の児童）が共に学ぶ機会が今後ますます増加していくといえる。それに伴って、周囲の児童が対象児について正しい理解と認識を深めるために、小学校段階での障害理解教育に関する取組は重要な課題になっている。

しかし、現在の教員養成課程においては、障害理解教育を実践するための教師の学習機会が少ないという現状がある（真城、2003）。山本・佐藤（2008）は、通常の学級の教師は交流及び共同学習の推進のために、周囲の児童に対してお互いの障害や特性について説明して理解を得たいと考えているが、「専門的な知識がなく、障害について伝える自信がない」と感じていることを明らかにしている。芝田（2013）は、障害理解教育の指導計画について一貫した指導要領や指導計画は定められていないことが課題であると述べている。平田・林・橋本（2013）は、周囲の児童の発達段階に合わせた内容の検討や最適な教材・学習活動等の提案が、今後の実践課題であるとしている。つまり、教師が障害理解教育を行おうとする際、教師自身の障害理解への知識の不足が実施に対して消極的になり、さらに学習指導要領に障害理解教育が明示されていないことや指導計画、指導案、教材等が少ないこと、児童の発達段階に合わせた学習内容がわからないことなどが障害理解教育の実施を困難にしていると言える。

さらに、平田ら（2013）が述べているように、知的障害の障害理解教育について授業で取り扱うことができなかった場合でも、休み時間等に具体的な関わり方を教えたり、学級経営を工

夫したりといった障害理解促進につながる取組を学級独自で実践している教師は少なくない。このような授業時間以外の取組についてはカリキュラム上に明記されないことが多い。教師個々が積み上げてきた障害理解促進へつながる取組を調査し、整理することは意義あることだと思われる。

小学校の通常の学級における知的障害の障害理解教育を行った実施状況、障害理解促進のための取組を把握し、現状と課題を明らかにし、知的障害の障害理解教育を進めていくための工夫について検討することは、知的障害児への積極的な支援のためにも、他者理解や共生社会の構築に向けた概念形成のためにも解決すべき重要な課題であると考えられる。

II 目的

本研究では、小学校における通常の学級の教師を対象に、平成25年度に児童に知的障害の障害理解教育を行った実施状況とその内容、障害理解教育に対する教師の意識、障害理解促進のための取組を把握することでその現状と課題を明らかにし、それをふまえて小学校で知的障害の障害理解教育を進めていくための工夫について検討することを目的とした。

III 方法

1 対象

新潟県J市内の全ての小学校52校の通常の学級の教師（1～6学年の全学級）437名に依頼した。

2 調査方法及び期間

新潟県J市校長会の承諾を得て、手渡しまたは郵送による質問紙調査を2014年7月下旬～9月上旬に実施した。

3 調査項目

今枝・楠・金森（2013）、相川・仁平（2005）、山田（2009）などの先行研究を参考に質問紙を作成した。（1）教師の基礎情報、（2）小学校で行う知的障害の障害理解教育に対する意識、（3）知的障害の障害理解教育の実施状況、（4）障害理解教育を実施した教師（以下、実施群）からの回答、（5）障害理解

* 上越市立直江津南小学校

** 上越教育大学臨床・健康教育学系

教育を実施しなかった教師（以下、未実施群）からの回答、（6）知的障害の障害理解促進のための効果的な取組について問う項目とした。

Ⅳ 結果及び考察

1 回収状況

J越市内の全小学校52校のうち、98%（51校）の学校から回答があった。通常の学級の教師437名のうち89%（387名）の教師から回答を得た。

2 教師の基礎情報

小学校の通常の学級を担任している教師の8～9割が、特別支援学校勤務、特別支援学級担任、通級指導教室担当の経験がないことが分かった。それに対し、知的障害特別支援学級に在籍する知的障害児を交流学級担任として受け持ったことがある、または担当していた通常の学級に知的障害児が在籍していたと回答した教師は、6割を超えていた。これらのことから、知的障害に関する専門的な知識に不安があるが、これまでの経験や特別支援教育の研修等で得た知識をふまえ、通常の学級において知的障害児を含めた学級経営を行っているのではないかと考えられる。

3 小学校で行う知的障害の障害理解教育に対する意識

小学校で行われている知的障害の障害理解教育において教師が重要だと考えている実施方法は、校内の知的障害特別支援学級との交流及び共同学習であることが分かった。渡辺・植中（2003）も小学校で行う障害理解教育において交流及び共同学習の重要性を示している。また、障害理解教育を開始するのにふさわしい時期について、約半数の教師が幼児期、4割の教師が低学年と回答した（表1）。これらの結果から、知的障害に関する障害理解教育は、幼少期から身近な知的障害児と日常的に関わりながら身につけていくことが望ましいと通常の学級の教師は考えているといえる。

4 知的障害の障害理解教育の実施状況

知的障害の障害理解教育を実施した教師は48%であった。これまでの先行研究において知的障害に関する障害理解教育の実施率をみると、桐山（2008）の調査では4%、今枝ら（2013）の調査では18%という結果が示された。

これらの先行研究に比べ、本調査の結果では知的障害に関する障害理解教育の実施率が高いことが示された。その理由の一つとしては、桐山（2008）や今枝ら（2013）の調査では、授業時間に実施した障害理解教育についてのみ対象としていることが挙げられる。桐山（2008）が調査を実施した時期は、2007年に特殊教育から特別支援教育に制度が転換された直後であるた

め、小学校に在籍している知的障害児の数は現在ほど多くなかった。そのため、知的障害の障害理解教育を行った教師は少なかったと考えられる。今枝ら（2013）の調査では、桐山（2008）の調査と同様、授業時間に実施した障害理解教育の実施率を調査しているが、桐山（2008）より高率の18%の実施率を示しているのは、特別支援教育に制度が転換して以降、学校現場で知的障害の認識が広がっていることが影響しているためであると思われる。本研究では、知的障害児に対するかかわり方や困難に対するサポートの仕方を説明する場面は、学習時間のみならず学校生活の様々な場面において必要であると考え、障害理解教育の実施場面を授業時間に限らず、朝の会、休み時間、放課後等における指導も含めたことが、実施率の高い結果につながった要因ではないかと推察する。また、小学校に在籍する児童数は減少している（文部科学省、2014a）のに対し、小学校に通う知的障害児の人数は年々増加の一途をたどっている（文部科学省、2014b）。それにより、障害のない児童が知的障害児と接する機会が多くなり、通常の学級の教師が知的障害の障害理解教育を実施する割合が増加していると考えられる。さらに、今枝ら（2013）と同様に、学校現場において知的障害の認識が広がっていることにも影響を受けているのではないだろうか。これらの理由から、先行研究に比べて知的障害の障害理解教育を行った教師が多いという結果が導き出されたと推察する。

教師がこれまでに特別支援教育に直接携わってきた経験の有無別に実施率を比較すると、特別支援学校勤務経験、特別支援学級担任経験、免許状保有による差は見られないことが明らかになった。しかし、教師の年齢別に実施率を比較すると、教師の年齢が上がるにつれて実施率も上昇していることが示された（図1）。

学年別の実施率の結果から、どの学年においても大差はなく、概ね半数前後の実施状況であることが分かった。その中でも6年生における実施率が6割を超えており、最も多い結果となった。知的障害の障害理解教育を行った理由の自由記述からも「中学校進学に向けてかかわり方を伝えたい」という意見がいくつかあった。そのほかに、「新1年生に特別支援学級とはどういうところか話した」「交流学习が始まる前に説明した」という意見もあり、入学や進学、進級、学級編成後といった児童の生活環境が変わる節目の時期をねらって、障害理解教育を実施している教師が多いと言える。その理由として、入学や学級編成後であれば、対象児について周囲の児童がかかわり方や特別支援

表1 知的障害の障害理解教育を開始するのに最も適していると考える時期別人数の割合（n=387）

カテゴリー	度数	%
幼児期	187	48
小学校低学年	149	39
小学校中学年	37	10
小学校高学年	5	1
中学生以降	0	0
不明	9	2

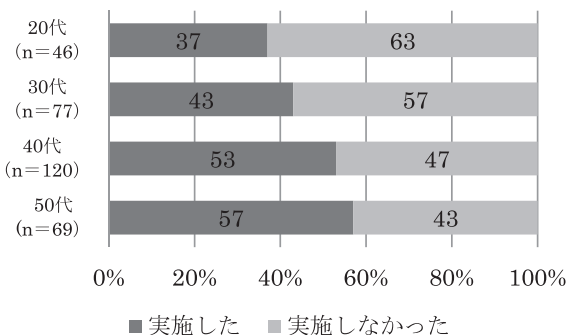


図1 教師の年齢別の知的障害の障害理解教育の実施状況の割合

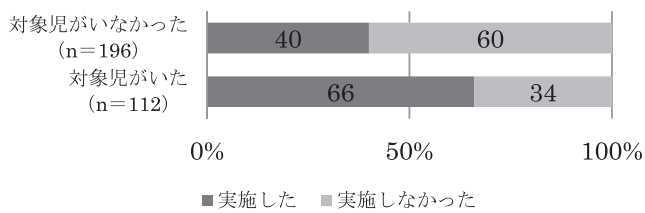


図2 直接かかわっている知的障害児の有無別の知的障害の障害理解教育の実施状況の割合

学級に在籍していることなどを知らないために、児童から疑問の声が上がるのが予想され、教師が先に説明する必要性を感じていると考えられる。また、小学校を卒業し中学校に進学をする際には、これまでに周囲の児童が対象児についてよく知っており、良い関係が築けている場合には中学校進学後の新しい環境においても対象児のサポートをしてほしいという教師の願いが込められているのではないだろうか。

対象児の有無と実施率との関係性を見ると、対象児がいた学級では7割近い実施率であるのに対し、対象児がいない学級では4割の実施率となっている（図2）。自由記述から、「トラブルが起こるたびに実施」4人、「児童が質問してきた時に」3人、「日常的に実施」3人という回答が示された。このことから、対象児が身近にいて日常的にかかわる場面が多いと、周囲の児童が対象児に対して疑問を感じたり、対象児と周囲の児童との間でトラブルが起こったりすることが必然的に多くなるため、実施率が高くなると考えられる。また、交流や行事など対象児とかかわる前に障害理解教育を実施して、トラブルを未然に予防していることも考えられる。

実施群が取り上げた内容・説明要素と未実施群が実施するとしたら話しやすい内容・説明要素との比較では、どちらの群においても差は見られなかった。実施群、未実施群ともに「対象児だけが特別な存在ではないこと」「対象児の状態や困難」「周囲の児童が対象児に対してどのようなサポートができるか」話した、あるいは話しやすいと回答している。対象児を含めた学級経営、人権・同和教育の重視を実践していることがわかった。取り上げにくい内容・説明要素は、「障害名」「障害の原因」「教育的処遇」「今後の変化」で、教師自身の障害や特別支援教育の知識、障害理解教育に対する考え方に関する要素であることが分かった。相川・仁平（2005）は、障害名を言うマイナスへの危惧があることを指摘している。富永（2011）は、医学的障害（障害の原因）が強調されることにより、「助けてあげる・してあげる存在」というとらえ方がなされる可能性があり、表面的な理解やマイナスを強調した理解を生むことになりかねないとし、医学的障害よりも社会的障害のとらえ方や特別なニーズの把握を重視するべきであると述べている。このように、周囲の児童に説明をするときに障害に関する知識を伝えることも必要であるが、最終的な目標は対象児にも周囲の児童にも説明することがプラスの変化をもたらすことであろう。障害名や障害という表現を説明に加えようとするときには、学級の実態、周囲の児童の発達段階、対象児のプライバシー、対象児の保護者の気持ちに配慮すべきであり、プラスの効果が期待できない

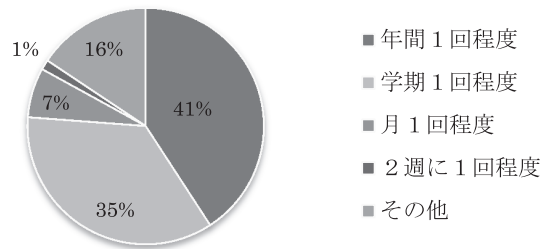


図3 平成25年度知的障害の障害理解教育実施頻度の割合（n=151）

時には安易に伝えるべきではないと考えられる。

5 実施群からの回答

(1) 知的障害の障害理解教育実施頻度

図3は、実施群151名の知的障害の障害理解教育実施頻度の割合を示している。「年間1回程度」が最も多く41%、次いで「学期に1回」が35%という結果であった。「その他」として自由記述に書かれた意見をカテゴリー化したところ、「計画的に指導」4人、「日常的に指導」3人という回答が示された。久保山・藤井・桑田（2009）は、障害理解教育を教師側が意図的に日常化していくことが重要だとし、奥山（2007）は、教科・領域の時間を通して年間を通した計画的な取組が必要であるとしている。真城（2003）は、障害理解教育は学校の教育活動全体を通して、全ての教師が実施する必要があるものとしている。つまり、周囲の児童が障害や対象児を自分たちの問題としてとらえることができるようになるためには、単発的に行う障害理解教育の授業だけではなく、学校の教育活動全体を通して継続的に指導していくことが重要であると言えるであろう。

(2) 教育課程上の位置づけ

教育課程上の位置づけでは、「道徳」53%、「授業時間外」48%、「特別活動」31%という結果が示された。教育課程上の位置づけを通常の学級の学年別に比較すると、低学年においては高学年に比べて「授業時間外」に実施していることが多く、高学年においては低学年に比べて「道徳」や「特別活動」といった領域の時間に実施していることが多いことが明らかになった（図4）。

(3) 指導計画、指導案、教材、評価方法の有無

指導計画、指導案、教材、評価方法の有無では、「教材」が最も多く27%、次いで「指導計画」17%であった。一方、実施にあたり「指導計画や教材等が何もない」教師は55%と半数以上いることが分かった。徳田（1990）は、計画的接触は非計画的接触と比較してポジティブな態度変容を起こしやすいと指摘している。障害理解教育として多数の教師が実施している交流及び共同学習における計画的接触とは、目的と方法が明確であり、接触がもたらした結果についてもフォローアップができる体制で行われる接触のことである。対象児と時と場を同じにしてかかわっていれば、計画的接触として障害理解が促進されるというわけではなく、事前に目的と手立てをもって交流し、事後評価を行うことが重要である（徳田・水野,2005）。しかし、実際は計画的に指導を行い、事後評価を行っている教師は少ないということが分かった。その理由は、未実施群の「行わなかった理由」の結果からも分かるように、もともと教育計画や年

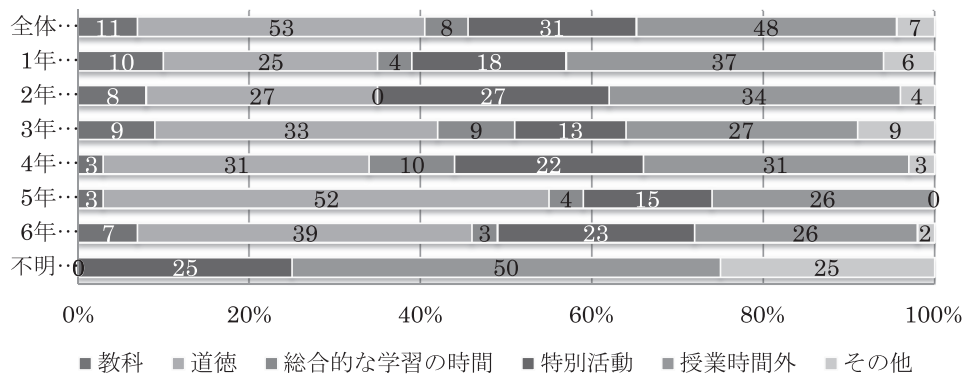


図4 通常の学級の学年別の知的障害に関する障害理解教育を実施した教育課程上の位置づけの割合（複数回答 n=151）

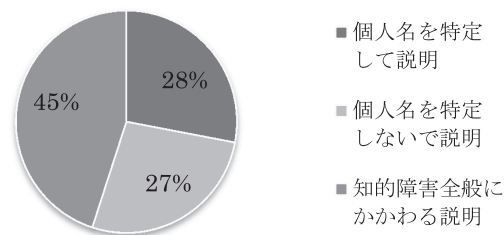


図5 障害理解教育において対象児の個人名を特定したかどうかの割合（n=151）

間指導計画に位置づけられておらず、教科、道徳、総合的な学習の時間、学級活動の内容とも関連がないと考えられているためではないかと推測できる。

(4) 個人名の特定

実施にあたり、「対象児の個人名を出して説明した」教師は28%いることが分かった（図5）。対象児の人権の尊重やプライバシーへの配慮によって個人名を出さずに説明をしていると考えられる。しかし、多数の教師が、個人名を特定しないことにより障害理解教育を受ける児童の発達段階によっては、説明が抽象的になってしまい、児童が説明を理解しにくいという意見を出している。個人名の特定は、教師一人の判断で決めて説明に用いるのではなく、学級の状態や周囲の児童の発達段階を考慮し、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級の教師、対象児自身、対象児の保護者、外部専門家などの意見を聞きながら説明の中に含めるかを判断するとよいだろう。場合によっては、校内委員会等で十分議論することも必要である。

(5) 障害理解教育の実施方法

障害理解教育の実施方法の主なものとして、「対象児の実態を踏まえた話」61%、「校内特別支援学級との交流及び共同学習」35%、「読書教材」26%という結果であった（図6）。障害理解教育の実施者は、「担任だけで実施」した教師が最も多く52%、次に「担任と担任以外の人で実施」した教師が38%であった。「担任以外の人の内訳では「特別支援学級担任」が92%であった。これらの結果から、知的障害に関する障害理解教育を実施する時、通常の学級の児童と日頃からかかわりのある対象児に関しての実態を踏まえた話や実際に交流及び共同学習を通して障害理解を促進させようとしていることが明らかにな

った。知的障害に関して障害を理解しようとすることは、大人でも難しく、その状態像は一人一人千差万別である。そのため、一般的な知的障害に関する話だけでは対象児の障害からくる困難さや障害特性について通常の学級の児童には説明を理解しにくいと考えられる。教師の説明と児童の体験が結びつくことによってより理解が深まると考えられるため、対象児の実態を踏まえた話や交流及び共同学習といった具体的な話や対象児とのかかわりをもつことが大切であると考えられる。

(6) 実施群が行った理由

実施群が行った理由は、「授業の必要性」が63%、次いで「学級経営や児童にプラスの効果」が50%と授業を行うことによって学級経営や児童の成長にプラスの効果が期待されたからという理由が多いことが分かった。その他に多い理由として、異学年交流や学校行事に際し「かかわり方、配慮・支援について説明」といった対象児への具体的なかかわり方を話したり、教師側の対象児への配慮や支援を行いやすくするために予め話したりするといった理由が多かった。相川（2011）は、教師が発達障害について周囲の児童にどのように説明しているかについての実態・意識調査を全国の幼稚園・小学校・中学校の教師246名を対象に実施している。その結果によると、周囲の児童への説明を行った教師は24名であり、説明を行った主な理由は、①対象児への対応の向上、②学級の安定化、③対象児への気持ちの改善であった。これは、本調査における結果とほぼ同様であったと言える。このように、障害理解教育を行った理由は、学級全体の安定化と対象児への対応の仕方を説明の目的としている教師が多いと考えられる。

(7) 実施後の効果

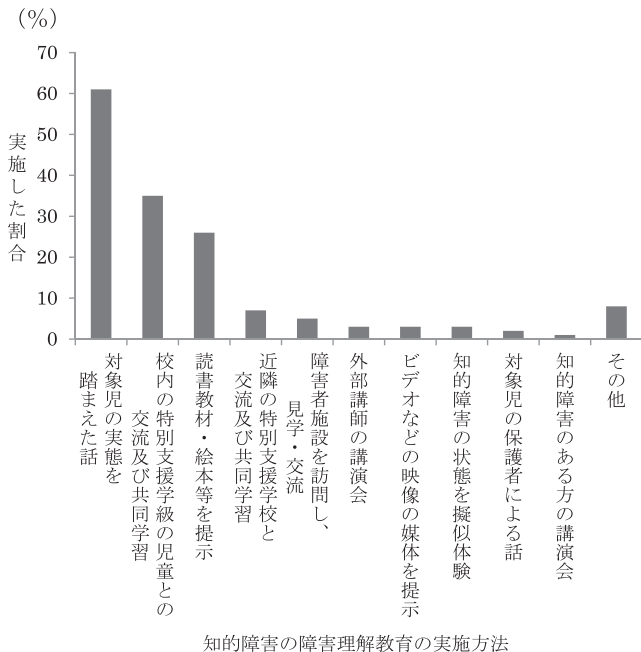


図6 知的障害の障害理解教育の実施方法の割合
(複数回答 n=151)

実施後の効果は、障害理解教育を実施した教師から自由記述で回答してもらった。似ている意見をカテゴリーごとに分けた結果、最も多かった意見は「人権・同和教育にかかわること」であった。次が、「対象児に対する周囲の児童のかかわり方」であった。前述したとおり、障害理解教育において取り上げた説明要素は、「対象児だけが特別な存在ではないこと」、「対象児の状態や困難」、「周囲が対象児に対してどのようなサポートができるかについて」という結果であった。取り上げた説明要素に対し、教師の期待した効果が表れていることが分かる。自由記述から「障害をもつ、もたないに関係なく、相手の良いところを見つけようとする子どもが多くなった」「知的障害という限定した枠のみでなく、常に他者の立場や気持ちを考えさせることができた」「偏見や差別行為は人として許される行為ではないことを再確認できた」という障害の有無に関係なく、一人一人を大切にしたい学級経営を目指している教師の姿が示されている。このような教師の姿は、個人への配慮が学級全体の集团的質の向上をもめざした指導であるという湯浅（1993）の指摘と類似している。

人権・同和教育を根底においた学級経営を行うことにより、対象児に対する周囲の児童のかかわり方は円滑になっていくと考えられる。居心地の良い安心した学級づくりを行うことで、対象児と周囲の児童の関係が良くなり、対象児の心と行動の安定につながる。それにより対象児の保護者は学校・学級に対する信頼感が生まれ、これまで以上に連携が取りやすくなるであろう。また、多くの教師が「知的障害に限らず」と述べているように、一人一人を大切にしたい人権・同和教育の考え方を根本においた障害理解教育を行うことによって、対象児以外の通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする児童にとっても支援や配慮を受けやすい学級になると言えるであろう。

(8) 実施群の課題

知的障害の障害理解教育を実施して課題として挙げられることを自由記述で回答した教師は、151名中73名であった。出された意見をカテゴリー化したところ、「具体的な指導方法・教材にかかわること」32人、「教師自身にかかわること」18人、「障害理解教育の継続的な実施につながらないこと」13人、「地域・家庭・保護者にかかわること」13人、「学校体制にかかわること」12人、「知的障害に比べ、他の障害が優先されること」4人の6つであることが明らかになった。

まず、「具体的な指導方法・教材にかかわること」として挙げられたのが、指導内容・指導方法がわからない、教材や資料がないといったことと、それに伴って周囲の児童が内容を理解しにくいこと、理解が実践・行動につながらないこと、継続的に実施できないことが多く挙げられた。学習指導要領には障害理解教育の具体的な指導内容は明記されていないため、それぞれの教師が必要を感じた時に、試行錯誤しながら取り組んでいると考えられる。また、実施にあたり「指導計画や教材等が何もない」教師は半数以上いることから、障害理解教育を実際に取組もうとしても、指導計画や教材、資料がないことで教師は学級の実態に即した手立てを一から考えなくてはならない。自由記述の中で「障害理解教育というものがよく分からない」という意見が示されていることから障害理解教育という言葉自体が現場の教師の中では一般的ではないため、これらの課題は障害理解教育の実施を困難にしてしまう要因になっているのではないかと考えられる。

2つ目に、「教師自身にかかわること」として、知識不足であること、研修がないことの2点が挙げられた。調査結果からも通常の学級の教師は、特別支援教育に直接関わった経験はほとんどなく、特別支援学校教諭免許状を保有している教師もほとんどいない。文部科学省（2014c）によれば、全国の国公私立の幼稚園・小・中学校・高等学校において特別支援教育に関する教員研修を受講済みの教師は73%、同じく受講済の管理職は85%となっており、研修を受講した教師は過去5年間を比較すると年々増加している。しかし、障害に関する知識不足や研修がないことを課題と感じている教師が多いということは、研修を受講するだけでは障害理解教育を実施できる知識は得られないということではないだろうか。

3つ目に、「障害理解教育の継続的な実施につながらないこと」が挙げられた。継続的な実施の必要性について相川（2011）の研究によると、対象児を取り巻く周囲の児童に説明をすると、問題状況について理解し、状況は改善するものの、繰り返しの問題場面が生じ、良くなったり悪くなったりしているので継続的な指導が必要と考えている教師が多いことが報告されている。

4つ目に、「地域・家庭・保護者にかかわること」として最も多く出された意見は、周囲の児童の保護者や地域の理解を得ることが難しいというものであった。教師は周囲の児童に何かしら働きかけ、手立てを講じることはできるが、それらの児童の保護者の偏見や誤った認識を変容することは難しいと感じている。また、対象児が将来的に生まれ育った地域で生活していくには、対象児自身の生活力を育てるだけでは不十分で、地域住民の対象児への理解、かかわり方を学んでいくことは対象児が地域で生活しやすくなることに直結するという意見もあった。また、柘植（2013）は、発達障害児の支援体制づくりについて、

せっかく学校で育てても地域での理解や支援がないと育ちが継続しないため、卒業後に地域で生活し働くことを考えて、支援の時間軸での繋がりや一貫性を保つことが重要であると提言している。この提言は、知的障害児に関しても同様に重要になってくるであろう。つまり、周囲の児童へのみ障害理解教育を実施するのではなく、児童らの保護者や地域へも理解啓発を行うことが重要であると言える。

5つ目に、「学校体制にかかわること」として、主に挙げられたのは、「学校・学年全体で統一して行ったほうが良い」「特別支援学級担任との連携が重要だ」という意見であった。奥山（2007）、佐藤（2007）は、通常の学級で行う特別支援教育の推進について、学校全体で共通理解をはかりながら、校内のシステムとして、チームとして支援にあたることの重要性を指摘している。そのためには、学校・学年組織として障害理解教育に取り組んでいく必要があり、特別支援教育コーディネーターが中心となって校内体制を整備していく必要があるであろう。

最後に、「知的障害に比べ、他の障害が優先されること」として、自由記述から「肢体不自由の障害理解は総合的な学習の時間に取り組んでいるところが多い」、「情緒障害の子に目が向いてしまいがち」という意見が示された。徳田・水野（2005）は、道徳における障害の扱われ方について、小学校高学年、中学校と学年が上がるにつれて多くなっていること、扱われている資料の半数以上が肢体不自由に関する内容であることを指摘している。また、教科書に掲載されている障害に関する内容の多くは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由に関する内容であり、知的障害や精神障害についてはほとんど取り上げられておらず、扱われている障害種に偏りがあると述べている。さらに、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査結果によると、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は6.5%とされ（文部科学省,2012）、現在それらの児童生徒に対する教育的支援を整備することが重要視されている。それらの理由から、知的障害に比べて他の障害が優先される傾向にあるのではないかと考えられる。

対象児への配慮としては、「差別や偏見につながらないような説明を行うこと」「時と場合によって個人名や障害名を特定しないで説明すること」が主な回答であった。対象児の保護者には、障害理解教育の実施前に相談し、説明する意図、指導内容を明確に伝え、保護者が納得の上で実施することが望ましいと考えられる。

6 未実施群からの回答

実施しなかった理由として、「指導案・教材不足」「指導内容がわからない」という回答が多かった。そのため、知的障害の専門的知識を有している巡回相談員、専門家チーム、特別支援学校、大学との連携をはかることは今後より重要となる。少数であったが、「必要性がない」「学校教育で扱う内容ではない」と感じている教師がいることが明らかになった。久保山ら（2009）が障害理解教育の必要性を主張しているように、対象児のいない学級でも自己理解・他者理解のためには、障害理解教育は必要である。特別支援学級の教師が中心になって障害理解教育を実施することでホールスクール・アプローチによる、年間を通した計画的な実施、6年間を見通した継続的な実施、

児童の発達段階に応じた指導内容の取組が可能になると考えられる。また、校内委員会の議題に説明する時期や内容を含める等、「説明のシステム化」（相川・仁平，2005）を確立しておくべきである。

V 結論

通常の学級の教師は、知的障害の障害理解促進のために「一人一人の良さを認めること」「特別支援学級の教師との積極的な連携」「互いに思いやれる人間関係づくりを行うこと」「通常の学級での特別支援教育の推進」「道徳教育の重視」「教師が対象児と関わる姿を児童に見せること」が効果的な取組だと考えていることが明らかになった。村田・松崎（2010）は、どの子にとっても居心地のいい集団をつくり心的・物的環境を整えることが、学校や教師の果たすべき重要な役割だと考え、そのためには「包括的な学級支援」という視点を中心に据えて学級経営を進めていくことが重要であるとしている。久保山ら（2009）は、全ての児童に「自分はどうか、どう動いていくのがよいか」主体的に思考させることが重要であると述べ、その結果児童全員の環境に安心が得られ、学級の安定が図られるとしている。つまり、一人一人の良さを認めた学級経営、互いに思いやれる人間関係づくり、通常の学級での特別支援教育の推進、道徳教育の重視は、対象児だけでなく学級全体への支援となり得る。このように、教師が日頃から実践している効果的だと考えている取組は、どれも単発的な活動ではなく、日々の教育活動で継続的に実践している取組であることがわかる。教師が知的障害児を学級の中の一人として捉え、その児童を含めた一人一人の良さを大切に学級経営を実践していくことが障害理解促進には重要であろう。

文 献

- 相川恵子（2011）障害理解を考える—教育の現場で子どもにどう説明するか—。LD研究，20（1），48-52。
- 相川恵子・仁平義明（2005）子どもに障害をどう説明するか—すべての先生・お母さん・お父さんのために—。ブレーン出版。
- 平田悠紀乃・林安紀子・橋本創一（2013）小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究。東京学芸大学紀要。総合教育科学系，64（2），277-283。
- 今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013）通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究（第Ⅰ報）—実施状況及び教員の意識に関する調査を通して—。大阪教育大学紀要Ⅳ，61（2），73-76。
- 桐山由起子（2008）小・中学校における障害理解教育の現状と教師が抱える悩み。京都教育大学障害児教育専攻障害児教育専修修士論文。
- 久保山茂樹・藤井良江・桑田省吾（2009）友だちをわかろうとすること、自分を知らうとすること—交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの—交流及び共同学習を推進する環境整備に関する実証的研究—障害理解授業を中心に—。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所。
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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．文部科学省2012年12月，〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afiedfile/2012/12/10/1328729_01.pdf〉（2015年1月8日）
- 文部科学省（2014a）学校基本調査－平成26年度調査結果の概要－．文部科学省2014年8月〈http://www1mext1go1jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afiedfile/2014/08/07/1350732_02.pdf〉（2014年12月5日）
- 文部科学省（2014b）特別支援教育資料（平成25年度）第1部集計編（3）特別支援学級数、特別支援学級在籍児童生徒数、担当教員数及び特別支援学級設置学校数－国・公・私立計－．文部科学省2014年6月，〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2014/05/30/1348287_1.pdf〉（2014年12月8日）
- 文部科学省（2014c）平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果（5）特別支援教育に関する教員研修の受講．文部科学省2014年3月，〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345126.htm〉（2014年12月5日）
- 村田朱音・松崎博文（2010）特別支援児が在籍する通常学級における包括的な学級支援（3）－小学校における実践例の分析から－．福島大学総合教育研究センター紀要，8，65-72．
- 奥山文子（2007）小学校通常の学級の学級づくり．特別支援教育研究，596，12-15．
- 真城知己（2003）「障害理解教育」の授業を考える．文理閣．
- 佐藤慎二（2007）通常学級における特別支援－「あると便利」ユニバーサルデザイン 提言：ユニバーサルデザインの授業づくりのために．特別支援教育研究，596，32-37．
- 芝田裕一（2013）人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方．兵庫教育大学研究紀要，39，35-46．
- 徳田克己（1990）視覚障害者に対する態度変容技法の効果持続性に関する研究（1）－盲人の手引き法．東京成徳短期大学紀要，23，119-122．
- 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．
- 富永光昭（2011）小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造 交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり．福村出版．
- 柘植雅義（2013）発達障害のある子どもへの支援について－6つの事例から考える「地域での支援」「学校での支援」「授業での支援」－．LD研究，22（3），218-223．
- 渡辺弘純・植中慶子（2003）小学生の障害児（者）に対する態度に及ぼす交流経験の影響．愛媛大学教育学部紀要，49（2），15-30．
- 山田真美（2009）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．上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文．
- 山本亜紀子・佐藤慎二（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．
- 湯浅恭正（1993）交流・統合教育実践の分析方法試論－生活指導の教育実践記録を中心に－．特殊教育学研究，30（4），75-85．