

資料

通常学級における障害児支援・配慮の現状と課題

— 成人障害当事者に対する懐古的分析をもとに —

長谷川 大也*・米田 宏樹**

通常学級で学ぶ障害のある児童生徒に支援を提供する際には、本人主体であることが重要であるが、実際には教員や保護者が支援を考えており、本人のニーズや意向があまり反映されない現状がある。本研究では、障害当事者からみた初等中等教育段階における通常学級での障害児支援・配慮の現状と課題を明らかにすることを目的に、Z大学の障害学生に質問紙及び聞き取り調査を行った。その結果、通常学級で支援を行う際には、「自分で何とかできる」児童生徒への教員からのアプローチ、授業以外の学校生活における支援、教員とのかかわり、児童生徒自身の障害受容、児童生徒の主体性の尊重の5点が重要なポイントとなることが示唆された。いずれの事例も本人の意向を尊重して支援がなされていた。本研究の対象者は、自分のことを自分で説明する力もっていた。言語コミュニケーションや意思の伝達が困難な人を対象にした研究方法の検討が必要である。

キー・ワード：通常学級 支援 障害当事者 本人主体

I. 問題の所在と目的

我が国では、1980年代頃から、特別な教育的ニーズという概念とともに、統合教育の原則が打ちだされ、障害のある児童生徒の通常学級への就学が少しずつ進んできた。特別な教育的ニーズのある子どもは最大限可能な限り通常の学校において教育をされるべきであり、特殊学校はそれが必要な場合にのみ利用されるべきと言われるようになりつつあった(茂木, 2003)。

その後、2006年の通級による指導の開始、2007年の特別支援教育制度への移行もあり、日本型インクルーシブ教育システムが推進されるようになった。特別支援教育は、特殊教育の対象となっていた児童生徒に加え、通常学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生

徒に対しても適切な指導および必要な支援を行うものである。そのため、通常学級で学ぶ障害のある子どもは大幅に増加した(樋口, 2010)。

通常学級で学ぶ障害のある児童生徒にとって、支援は日常生活を送るうえで欠かせないのである(Mortier, Desimpel, De Schauwer, & Van Hove, 2011)。通常学級の中でほかの児童生徒と同じように学習したり生活したりしていくためには、教員や支援員から受ける支援、同級生から受ける支援、あらゆる機器を活用した支援、学びやすい環境を作るための整備や補助などさまざまな支援が必要になる。支援は児童生徒たちによって必要なものとして受け入れられ、ポジティブな学校経験と結びつけられているが、一方で考えなければならない多くの問題点を孕んでいる(Mortier et al., 2011)。

支援や配慮を提供する際には、「本人主体」であることが重要であり(鈴木・阿部・小曾根・柘植,

* 青山学院大学障がい学生支援センター

** 筑波大学人間系

2018)、支援を提供するプロセスの中で、学校と本人の建設的対話が求められる。しかし、実際には、教員や保護者、支援者が児童生徒に必要な支援を考えており、本人のニーズや意向があまり反映されていないという現状がある (Mortier et al., 2011)。また、三好 (2014) や Swain, Finkelstein, French, and Oliver (1993) でも、同様の現状が報告されている。

高橋 (2014) は、わが国における特別支援教育に関連する研究は、教育的支援を受けている児童生徒の特異点、障害特性に焦点が当てられており、そもそもなぜ支援がなければ「しんどい」状況に置かれるような児童生徒が存在しているのかといったような社会的バリアに関する問題点がぼやけていると指摘している。

海外では、インクルージョンを考える際に、障害のある人の生活を取り巻く障害の概念、偏見、パースペクティブ、社会、経済の状況などを障害のある人自身の視点で、障害に関する経験を再解釈しようという試みが行われるようになっていく (堀, 2014)。高橋 (2014) では、教育現場における障害児支援・配慮についても、障害当事者の視点からとらえた研究がみられると述べられているが、たとえば、Mortier et al. (2011) や Cook, Swain, and French (2001) がある。

通常学級において、近年、障害のある児童生徒の増加が指摘されており、ほとんどの学級に支援の必要な児童生徒が複数いることをすでに前提にしなければならない (丸山, 2013)。そのようなときに、堀 (2014) が指摘するように、障害のある児童生徒が通常学級でどのような経験をしているのかという、生身の児童生徒の「今、この」リアリティを伝える研究が必要になるのではないかと考える。そのためにも、本人の願いや想いを尊重した障害当事者重視の研究を進めることは重要である。

そこで、本研究では、障害のある児童生徒が通常学級で充実した学校生活を送れるようにするための一助となるよう、障害当事者の視点からみた初等中等教育段階における通常学級での障害児支援・配慮の現状と課題を明らかにする

ことを目的とする。

なお、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けた (承認番号：筑2020-41A)。

II. 方法

1. 対象者選定のための予備的質問紙調査 (以下、予備調査とする。)

(1) 対象者：

対象者は、20XX年6月時点でZ大学障害学生支援センター (以下、障害学生支援センターとする。) に登録していた障害のあるすべての学生、約130名である。研究の目的等が書かれた説明書 (以下、説明書とする。) を熟読してもらい、研究の趣旨に賛同いただき、同意が得られた者を対象とした。

(2) 調査期間：

20XX年7月

(3) 手続き：

1) 20XX年7月に、障害学生支援センターに研究の依頼を行い、スタッフを通して、障害学生支援センターが障害学生支援に係る伝達事項の連絡先として把握しているメールアドレス宛てに、説明書と予備調査質問紙のデータを添付したメールを送り、調査への協力を依頼した。対象者に説明書を熟読してもらい、質問紙に回答してもらうことによって、研究への同意を得たものとした。

2) 回答終了後、メールにて回答を提出してもらった。

3) 回答結果に基づき、聞き取り調査の対象者を選定した。当該障害に伴う何らかの支援や配慮を一定期間受けており、半構造化面接による本研究への協力の意向を示した者とした。

(4) 質問紙の内容：

質問は7問で、回答にかかる時間に個人差はあるが、およそ5～10分である。基本情報として、年齢、障害の種類、障害の程度 (障害者手帳の取得状況を含む)、小学校段階・中学校段階・高等学校段階の各段階における「学びの場」の記入を求めた。そのうえで、学校生活を送るにあたって、教員や友人から受けた支援や

配慮の内容を学校段階ごとに記述してもらい、さらに印象に残っているエピソードや、やってもらってよかった支援や配慮、もっとやってほしかった支援や配慮について、記述してもらった。なお、支援や配慮を受けた経験のない場合は、空欄での提出を求めた。

(5) 分析の方法：

それぞれの事例について、項目ごとに内容を要約して記述し、障害種ごとにまとめた。

2. 半構造化面接による聞き取り調査（以下、聞き取り調査とする。）

(1) 対象者：

予備調査時に聞き取り調査への協力が得られた6名である。調査の目的、内容、実際の進め方等が書かれた案内文（以下、案内文とする。）を熟読してもらい、調査の趣旨に賛同いただき、同意が得られた者を対象とした。

(2) 調査期間：

20XX年8月～9月

(3) 手続き：

1) 20XX年8月～9月にかけて、案内文と同意書および同意撤回書を添付したメールを送り、調査への協力を依頼した。対象者にメール本文と案内文を熟読してもらい、同意書に記名してもらうことで、調査への同意を得たものとした。

2) 同意書への記名終了後、メールにて提出してもらった。

3) 対象者と日程を調整したうえで、Microsoft Teamsを用いて聞き取り調査を行った。対象者に許可を得たうえで、聞き取り調査の内容をMicrosoft Teamsのレコーディング機能とICレコーダーを用いて録音した。

(4) 調査内容：

聞き取り調査で用いたインタビューガイドをTable 1に示す。質問は10問で、1時間程度で実施した。基本情報として、年齢、学年、高等学校段階での家族構成およびそれぞれの障害の有無、出身地、趣味、長所、短所、障害の種類および程度（障害者手帳の取得状況を含む）を聞き取った。また、学校生活について十分な情報を知るために、在籍していた学級の状況、好

きな教科、嫌いな教科、楽しかった行事、楽しくなかった行事をあわせて聞き取った。そのうえで、学校生活で教員や友人から受けた支援や配慮の内容および自分で工夫していた点や対処方法を、①授業中や定期試験等の学習場面、②ホームルームや休み時間、給食の時間等の授業以外の学校生活全般、③人間関係、④自身の障害理解、⑤受験や進学の際の就学先選択の5つの場面に大別して聞き取った。①については、学習全般と各教科別でさらに分類し、場面を細かく想定して聞き取った。支援や配慮を受けた経験が少ない等の理由から、回答に苦慮する様子が見られたら、対象者が要求した支援や配慮の内容とそれに対する学校側の対応という観点から話を広げた。これらのことを踏まえて、印象に残っているエピソードや、やってもらってよかった支援や配慮、もっとやってほしかった支援や配慮について、支援や配慮を受けているという事実に対する周囲の反応、学校生活全般の充実度、理想の支援についても聞き取った。なお、質問の順序の入れ替えや追加の質問を適宜行った。

(5) 分析の方法：

分析は、De Schauwer, Van Hove, Mortier, and Loots (2009) や高田屋・武田 (2010)、渡邊・前川 (2011) を参考にした。対象者ごとに聞き取り調査の録音で得られたデータを書き起こし、テキスト（逐語録）にした。その後、テキストを意味の上でのまとまりごとに切片化し、内容を要約した。このデータを(4)の①～⑤の項目の該当する部分に分類して、カテゴリーごとに整理して要約を行った。分析の視点として、対象者が初等中等教育段階で受けてきた支援や配慮の内容と、それらについての対象者の願いや想い、周囲の反応という観点をを用いた。

Ⅲ. 結果

1. 対象者の概略

教育経験とそこで受けてきた支援や配慮の大きな内容を把握するための質問紙調査を実施した。障害学生支援センターを利用している障

Table 1 聞き取り調査で用いたインタビューガイド

(1) 自己紹介をお願いします。 年齢、学年、家族構成と構成員の障害の有無、出身地、趣味、長所、短所
(2) 質問紙でお答えいただいたことについて、お尋ねします。あなたの障害について、差支えない範囲で詳しく教えてください。また、その障害によってどのようなことに苦労していますか。
(3) あなたの学校生活について教えてください。 在籍していた学級のこと 好きな教科 嫌いな教科 楽しかった行事 楽しくなかった行事
(4) 学校では先生や友人、支援者（介助員）からどのような支援を受けていましたか。印象に残っているエピソードがあったら、あわせて教えてください。 A) 授業中や学習場面、定期試験での支援 *特定の教科（英語のリスニング、体育、音楽など）で受けていた配慮があれば、教科ごとに具体的に教えてください。 B) 授業以外の学校生活全般（ホームルームや休み時間、給食の時間など）での支援 C) 友人関係への支援（コミュニケーションをとるための支援、障害のない子どもとの良好なかかわりを持てるようにするための支援など） D) 自身の障害理解を促すための支援（自立活動の要素を含んだ特別授業の実施や同じ障害のある人との交流の機会の設定、他の児童生徒に対する障害の啓発など） E) 進学の際の受験や学校選択に関する支援 *なぜ通常学級（あるいは特別支援学校）を選択したのですか。
(5) あなたは自身の学校生活やそこで受けた各支援について、満足していますか。
(6) やってもらってうれしかった支援があれば教えてください。
(7) 学校生活を送るうえで、もっとやってほしかった支援があれば教えてください。
(8) 支援によっていつも助けられていましたか。受けていた支援についてどのように感じていましたか。あなたは支援が過剰だと感じることはありませんでしたか。
(9) 他の子どもたちやおとなが、あなたが支援を受けていることをどのように思っていましたか。彼らがそのことに反発することはありましたか。
(10) 理想の支援とはどのようなものだと思いますか。

害のある学生約130名のうち、障害学生支援センターからのメール連絡を希望している56名に協力の依頼を行い、視覚障害3名、聴覚障害4名、肢体不自由3名の計10名の学生から回答が得られた。回収率は、17.24%であった。対象者の属性を、Table 2に示す。

その中から、大学在学中に障害が見つかったEさんを除き、当該障害に伴う何らかの支援や配慮を一定期間受けており、聞き取り調査への協力の意向を示した6名（C,D,F,G,H,I）を対象とした。視覚障害2名、聴覚障害3名、肢体不

自由1名の計6名であった。Aさん、Bさん、Jさんは同意が得られなかった。今回はすべての対象者が身体障害であり、主に「本人のニーズや意向があまり反映されていないという現状」がある障害種別とは異なる。この点については、V. 今後の課題でふれることとする。

ここから、この6名について、障害の程度や教育歴等を簡潔に記す。なお、特別支援学校やろう学校、盲学校などと事例ごとに表記が混在しているが、調査の中で対象者が使用した表現をそのまま抽出して用いているためである。

Table 2 対象者の属性

	障害種	障害者手帳	小学校段階	中学校段階	高等学校段階
A	肢体不自由	1級	通常学級	通常学級	通常学級
B	聴覚障害	2級	通常学級 通級	通常学級 通級	通常学級
* C	聴覚障害	なし	通常学級	通常学級	通常学級
* D	聴覚障害	2種6級	通常学級	通常学級	通常学級
E	視覚障害	2級	通常学級	通常学級	通常学級
* F	視覚障害	2級	通常学級	通常学級	通常学級
* G	聴覚障害	2級	特別支援学校	特別支援学校	特別支援学校
* H	肢体不自由	2級	通常学級	通常学級	通常学級
* I	視覚障害	1級	通常学級 通級	特別支援学校	特別支援学校
J	肢体不自由	5級	通常学級	通常学級	通常学級

*は、聞き取り調査の対象者である。

(1) Cさんの事例：

Cさんは、聴覚障害のある大学4年生である。家族構成は、両親と兄とCさんの4人であり、Cさん以外に、兄にも聴覚障害がある。家族とのコミュニケーション方法は、口話であった。大学に入ってから、手話を学んだという。小学校から高等学校まで、通常学級に在籍していたが、居住地の近くに聴覚障害の特別支援学校や専門的な医療機関がなかったこともあり、支援を受けたという経験があまりなく、大学でもほとんど支援を受けていない。

(2) Dさんの事例：

Dさんは聴覚障害のある大学院修士1年生である。学校教育段階での家族構成は、両親と妹とDさんの4人であった。Dさん以外に、障害のある家族はいなかった。家族とのコミュニケーション方法は、口話であった。就学前はろう学校に在籍していたが、小学校から高等学校までは通常学級に在籍していた。通常学級の支援体制はとくに整っておらず、時代的な背景も影響して、支援や配慮を受けるといった雰囲気でもなかった。

(3) Fさんの事例：

Fさんは、視覚障害のある大学4年生である。

家族構成は、両親と弟とFさんの4人であり、Fさん以外に、弟にも同様の視覚障害がある。現在は視野狭窄と夜盲があり、ほかの人と比べてものを探すのが遅かったり、暗い夜道を一人で歩くのが不安だったりしている。小学校から高等学校まで通常学級に在籍していた。小学校のときに診断をされたが、日常的に障害を意識することはほとんどなかったという。

(4) Gさんの事例：

Gさんは、聴覚障害のある大学2年生である。家族構成は、両親と妹とGさんの4人である。Gさん以外に、障害のある家族はいなかった。家族とのコミュニケーション方法は、キューサインや手話であった。小学校段階ではキューサインによる指導、中学校段階および高等学校段階では、手話による情報保障、授業・発表でのスライドやiPadを使用した発言内容の共有が行われていた。Gさんは、本研究で唯一小学校段階から高等学校段階までの間に、通常学級の在籍経験がない対象者である。なお、通常学級を経験していないGさんの視点も本研究に有益な示唆を与えてくれると判断し、聞き取り調査の対象とした。

(5) Hさんの事例：

Hさんは、肢体不自由のある大学1年生である。家族構成は両親と兄、姉、Hさんの5人である。Hさん以外に障害のある家族はいなかった。Hさんは高等学校在学中に受傷した。普段は車いすを使用しているので、長時間の歩行が難しい。目的地が遠いときや移動時間が短いときは福祉タクシーを利用することもある。受傷したのが高等学校1年生のときであるため、高等学校段階で支援を受けるようになった。

(6) Iさんの事例：

Iさんは、視覚障害のある大学院修士1年生である。家族構成は両親と弟、Iさんの4人である。Iさん以外に障害のある家族はいなかった。体調や環境に左右されることから、視力には大きな変動がある。拡大読書器を使えば墨字を読み書きできるときもあるが、日常的には点字を使用している。PCやスマートフォンでは音声を使用している。

小学校段階は通常学級に在籍しながら、週に1度他校で通級による指導を受けていた。通常学級では支援体制があり、本人や保護者の相談対応や学校行事時の教員の加配が行われていた。中学校に入ると勉強が大変になり、通常の学級はきびしいのではないかと通級による指導の担任教員から助言をうけ、また以前から盲学校に興味があったこともあり、中学校段階では地元の盲学校に進学した。Iさんは盲学校の勉強が簡単だと感じるがあったため、より専門的に勉強したいと思い、高等学校段階は東京の盲学校に進学した。

2. 障害当事者が感じる初等中等教育段階における障害児支援・配慮の現状と課題

初等中等教育を終えた成人障害当事者が感じる障害児支援・配慮の実態や課題について、Cook et al. (2001) や美濃・鳥越 (2007)、予備調査の回答を参考にして、筆者が (1) 授業・学習場面、(2) 授業・学習場面以外の学校生活全般、(3) 人間関係、(4) 障害受容、(5) 就学・進学の5つの具体的な場面を設定して調査を行った。なお、「」は聞き取り調査で対象者が語っ

た内容を抜粋したものであり、「」内の () は筆者が必要に応じて補足したものである。() 内のアルファベットは、Table 2において便宜的に設定した対象者の記号を表す。

(1) 授業・学習場面：

授業・学習場面は学校生活の中心であるが、小池 (2008) や De Schauwer et al. (2009)、渡邊・前川 (2011) などにおいて、障害のある児童生徒は大きな困難を抱えていることが多く確認されている。そのため、何らかの支援や配慮が必要になることが多い。本研究においても、Fさんのようにおおむね自身の力で対処できている事例もあったが、すべての対象者が何らかの支援や配慮を受けていた。理科、英語、音楽、体育における授業内容の一部変更や調整、板書や授業中の話し方などの多くの授業に共通して行われる配慮、教室内での座席位置や定期試験での配慮などがあげられた。

具体的には、視覚障害では、黒板に書く文字を読みながら書いてもらう (I) といった、視覚情報に依存せずに聴覚情報を利用できるようにするための配慮を受けていた。体育で視覚障害があってもプレイできるようにルールを再設定したり、理科の実験や観察でどうしても見えないものは、「言葉や触れるもので教えてもら」ったりと、学習の本質を変えずに、内容を一部変更してもらう配慮 (I) を受けていた。聴覚障害では、口元をはっきり見せる (B) や音読を主とする授業形式の変更 (C) といった、聴覚情報に依存せずに視覚情報を利用できるようにするための配慮を受けていた。また、英語のリスキングのときの代替措置の実施 (B) など、教科内容の一部変更も行われていた。

肢体不自由では、教室間移動の補助や授業後にノートを見せてもらう (H) といった配慮や体育等の一部教科の代替措置の実施や成績配慮 (H,J) を受けていた。

(2) 授業・学習場面以外の学校生活全般：

ホームルームや学校行事、休み時間における支援は、視覚障害と肢体不自由において語られた。授業以外の時間は、授業と異なり、教室以

外での活動も多く、移動をとまなうことがある。そうした場合に、暗い場所や初めて行く場所での移動に困難を抱える視覚障害や、スロープやエレベーターなど移動するための設備が十分に整っていない場所での移動に困難を抱える肢体不自由において、移動に関する支援や配慮がなされていた。しかし、「そういうの（給食の時間に同じテーブルの人の言っていることが分からないこと）を先生に言ったとしてもどう対処していいかわからないし、あきらめていた。」(C)や「休憩場所の確保というのは、保健室も使わせていただいていたのだが、どうしてもほかの生徒がくるから、あまりずっとはいないよと言われていたので、(中略)休憩場所がもう少し確保されていればよかったな」(H)からわかるように、授業以外の場面では、教員や支援者の目が届きにくく、支援や配慮が思うように提供されていないことがあった。また、実際に小さな困りごとがあっても、うまくやり過ごしている事例(C)や、どのような支援が必要なかを自分で考えることができなかった事例(H)があった。

(3) 人間関係：

Broer, Doyle, and Giangreco (2005) や小池(2008)、杉田(2011)などで報告されているように、障害のある児童生徒は障害を理由としていじめにあたり、面白半分でいじめられたりすることがある。「うんといじめられもんで育ったけね」「小学校、中学校、保育園でもいじめられたし」「犬のふん入れられたりね、靴のなかに、(中略)中学のときは蹴られて、殴られて、暴行受けたき」「中学校のころには、いじめられたことがある、荷物持たされて、山に行かされて、殴られたことがある」(杉田, 2011)、「昼食代を盗まれた」「ごみ箱やロッカーに閉じ込められた」(Broer et al., 2005)という語りから、障害のある児童生徒に対する残酷ないじめが横行していたことがうかがえた。Iさんは、「友達関係はよかった」が、一度いじめられた経験があることを語ってくれた。しかしながら、本研究ではすべての事例において、人間関係に著

しく支障をきたしている様子はみられなかった。友人には何か困ったことがあれば助けを求めている(A)や、学校行事の際に、気の知れた友達とペアを組んでの移動を許可してもらった(F)という予備調査の回答からもわかるように、良好な友人関係を築いており、困ったときには自ら助けを求めたり、友人が自発的に配慮をしてくれたりしていた。

教員には何か困ったときはすぐに相談している様子で、「こちらから相談したりしてもすぐに対応策と一緒に考えてくれた」(I)り、わからないところを丁寧に解説してもらったり(B)していた。教員についても良好な関係を築いていた。教員とのかかわり方は対象者それぞれで異なっており、3つのタイプがあることが確認できた。1つ目は「困っていたときはそれなりに相談はしてきた」(I)や学外での活動時に、教員のほうから『「F、どうする？」と聞いてくれることがあった」(F)というように、障害のある児童生徒が教員に積極的に質問・相談にいたり、教員から障害のある児童生徒に積極的に話しかけたりするなどという積極的なかわり(F,G,I)である。2つ目は、「どうしてもできないときだけ教員や友人に助けを求めている」(D)といったように、必要なときのみにコミュニケーションをとるという必要最小限のかかわり(C,D)、そして3つ目は、「けが(受傷)をした場合にどう対応するかが明確ではないということで、ほかの先生方からはいい印象ではなかった。」(H)や「ひいきになるんじゃないかと言われた」(H)というように、良好な関係を築けておらず、教員の障害のある児童生徒に対する接し方が冷たいという冷淡なかかわり(H)の3タイプである。

(4) 障害受容：

自分の障害をどのようにとらえているのかといった自身の障害を受容する気持ちが、支援や配慮を受けるということに大きな影響を及ぼしていることが確認された。C、D、Fさんのように、学校生活を送るうえで困ったことがあっても、「自分で何とかできる」児童生徒の場合には、

障害をあまり意識せずに生活していた。具体的には、自身の障害について、友人に話す機会もなかったり (F)、親や先生ともあまりしっかり自分の聞こえる範囲・聞こえない範囲などを細かく定期的に話すことはなかったり (C) という語りがあった。そのため、通常学級の中で支援や配慮を受けることに抵抗を感じている事例があった。一方で、GさんやIさんは、抵抗を感じずに支援や配慮を受けたり、教員に積極的に相談したりする様子がみられた。

障害受容に影響を及ぼす要素として、自分の障害について知る機会の有無、同じ障害のある同年代の友人や先輩 (ロールモデル) の存在、障害のない児童生徒が障害について知る機会の有無があると考えられる。障害のある児童生徒にとって、同年代の同じ障害のある児童生徒とかかわることは、自分自身の障害をより強く認識する機会となる。それだけでなく、「その子たち (お兄さんの友達) と遊んだりして、自分よりは重い子だったので、違うなとは思ったけど、それはうれしかった」(C) や、「通級で視覚障害のほかの人としゃべる機会もあり、(中略) それはそれで楽しかった」(I) と振り返っていることから、情緒的な安定をももたらすのではないかと考えられる。

障害の受容は、本人の将来にも大きく影響していることが分かった。Gさんは特別支援学校の自立活動の授業で学んだことを生かして、大学で授業を受けたり、教員や友人とかかわったりしていることを語ってくれた。一方でCさんは、学校教育段階のときと同様に、大学でも「自分で何とか」していることが多く、支援や配慮を受けることはほとんどなかった。Cさんが「自分の障害をオープンにすることができたら (いい)」と述べていたことから、学校教育段階での障害受容と障害の開示に関連する支援や指導が必要であると考えられた。

(5) 就学・進学：

障害のある児童生徒は障害の程度や状態によって、就学する学びの場を選択することになる。Cさん、Dさん、Fさんは通常学級を、G

さんは特別支援学校を選択した。Iさんは小学校段階で通常学級を、中学校段階以降で特別支援学校を選択した。Cook et al. (2001) や小池 (2008)、高田屋・武田 (2010) などでは、学びの場の選択および決定の際に、保護者や教員が強引に誘導しており、障害のある児童生徒本人の意向が反映されていないケースが散見されることについて、問題視していた。たとえば、高田屋・武田 (2010) では、高等学校進学にあたり、本人は「普通学校へ行きたい」と希望していたが、中学校の担任教員が、特別支援学校を勧めたため、流れて特別支援学校への進学が決まった事例が報告されている。

しかしながら、本研究ではそのような傾向は見られず、本人の主張に対して周囲の人が明確な反対や誘導をしている事例はなかった。「うちの母さんも、『あんたが決めなさい』という感じだった」(I) からわかるように、障害のある児童生徒本人の意向が尊重されていた。また、「いろんな見学の場とかで (学校を) 見せてくれたのはよかったと思う。授業も見せてくれたし、(後略)」(I) とも語られており、障害のある児童生徒が就学先や受験先を決定する際に困難に直面したときに、保護者や教員が力になっている事例も見られた。

IV. 考察

1. 「自分で何とかできる」児童生徒への教員からのアプローチ：

本研究ではCさん、Dさん、Fさんのように、支援や配慮を積極的に申し出たり教員に相談したりすることは必要最小限であり、「自分で何とか」して学校生活を送っている児童生徒のことを、便宜的に「自分で何とかできる」児童生徒と呼ぶこととした。彼らは、障害の程度が比較的軽度であったり、自身に障害があることを自覚する機会があまりなかったりする。周囲からは「あの子とはとくに困っていることはないのだろう」、「あの様子なら大丈夫そうだ」と思われ、障害があっても支援や配慮が必要だとは認識されず、見過ごされやすくなっている。本研

究の「自分で何とかできる」対象者は、本人もしくは保護者からの要求や周囲からの働きかけでもって、何らかの支援や配慮が提供されていたが、Cさんも述べるように、通常学級で支援を提供するには、まず障害のことを周囲に気兼ねなく話せる機会を設定したり、辛くて誰にも言えないようなことを聞いてくれたりするというような心理的な配慮が必要だと考えられる。Fさんも、もう少し教員側からアプローチしてほしいと感じるときがあったことを語っている。通常学級の中で支援や配慮を全く受けられない児童生徒もいるのではないかと推測されるので、教員は「自分で何とかできる」児童生徒へ定期的に声かけをしていく必要がある。

2. 授業以外での学校生活全般における支援や配慮の重要性

授業以外の学校生活場面における支援や配慮は、小池（2008）で報告されているように、直接的に教員が支援を行っている事例もあるが、教員の目が届きにくく見過ごされがちであったり、保護者が行っていたりすることがある。この場面は、授業・学習場面とは異なり、障害のある児童生徒本人が「とくに困るとは思っていない」状況（美濃・鳥越，2007）に陥っていることがあるが、些細なことで困ったり悩みを抱えたりすることがあるので、「さりげない配慮」（C）が必要になる。Cさんも語っていたが、授業以外の時間は友人とのかかわりの時間でもあるため、過度な配慮は障害のある児童生徒とその友人たちの関係を悪くすることにつながる可能性があるため、注意を払う必要がある。

3. 教員とのかかわり

障害のある児童生徒に限らず多くの児童生徒にとって、学校生活の中で「友情」は最も重要な側面である（Swain, French, Barnes, & Thomas, 2004）。一方で、寺本・内海・中村・菅澤・澤・稲泉・清水（1999）の一人の対象者は、仲のよい先生を作っておくことは、支援を受ける上では重要なことで、自分の負担を減らすためにも利用すべきだ、また小川・内海（2014）の対象者は、自分を認めてくれるキーパーソン（学

級担任）が存在したことで、学校生活を安定して送ることができたと述べていることからわかるように、障害のある児童生徒が充実した学校生活を送るためには教員の存在が欠かせないものであった。

学級の中で支援や配慮を受けるにあたって、教員の存在が大きく影響している事例がほとんどであったが、Iさんのように、教員と積極的にかかわっている場合には、学校生活においても支援や配慮を受けやすく、非常に充実した学校生活を送ることができていた。一方で、Hさんのように、学級担任以外の教員とあまり良好な関係でなかった場合には、要求した支援や配慮を提供してもらえず、思うように学習ができなかったり、心理的に不安定になったりすることがある。Fさんが述べたように、教員には、障害のある児童生徒を見守りつつ、ときにさりげなく声かけをすることが望まれており、それがあることによって障害のある児童生徒は学級の中で過ごしやすくなると考えられる。

4. 障害受容

通常学級に在籍する障害のある児童生徒は、美濃・鳥越（2007）でも指摘されているように、障害に関する知識や情報を得にくかったり、同じ障害のある人との出会いが少なかったりする。そのため、自身の障害について考えたり、障害を認識したりする機会が乏しい。CさんやFさんは、支援や配慮をポジティブにとらえることがあまりできなかったと言う。彼らは学校教育段階では、自身に障害があるということが周囲に分かってしまうことに対して、嫌悪的な感情をもっていた。そこで、自身の障害を開示できる環境でなかったとして、支援や配慮を受けやすい体制づくりが必要であると述べていた。

一方で、特別支援学校に在籍した経験のある児童生徒の場合は、常に自分と同じ障害のある児童生徒と学校生活を送っているので、自分が特別な配慮を受ける対象ではないことを自覚している（小池，2008）。そのため、柔軟に自身の障害を受容できることが多い。

障害受容は、通常学級での生活で適切な支援や配慮を受けるうえでの前提となっていることが確認できた。

5. 障害のある児童生徒の主体性の尊重

本研究では、障害のある児童生徒が支援や配慮を受ける際に、支援を受ける側である児童生徒のニーズや意向があまり反映されていないことを問題の所在の一つとして掲げ、本人の願いや想いを尊重した障害当事者重視の研究を進めることの重要性を確認しつつ、本人主体の支援や配慮のあり方について検討してきた。

今回の対象者6名については、いずれも本人の願いや想いが無視されるようなことはなく、障害のある児童生徒本人が相談したり質問したりすれば、その意向を反映して支援や配慮が提供されていた。Iさんは、学びの場を選択するときに、保護者や教員の助言を受けながら、自分で就学先や進学先を決定していた。Fさんの事例でも、宿泊体験学習や校外学習で、障害を理由に活動を制限するのではなく、Fさん自身に「どうしたい?」と教員側から聞いてくれた。このように、教員が「障害のある児童生徒自身の主体性を尊重してくれるようなかわり」(I)をすることで、本人主体の支援や配慮の提供に向けて前進すると考えられる。

V. 今後の課題

本研究のように支援や配慮に対する自身の考えや周囲の人々の反応を聞き取る調査では、対象者に一定の経験が必要になる。今回の質問項目は抽象度が高く、さまざまな回答ができる内容であったので、対象者が容易に回答できるものではなかった可能性がある。美濃・鳥越(2007)でも指摘されているが、当事者が自身の状況について語ることは容易ではなく、必ずしも現状の課題や支援ニーズを意識しているとは限らない。C、D、Fさんのように、「自分で何とかできる」対象者の場合、「とくに困るとは思っていない」状況にある可能性があり、問題を見出すことができずに主張していなかったことがあるのではないかと懸念が残る。今

後は、的確な質問項目の設定や調査方法の工夫が必要になるだろう。

本研究の対象者は、支援や配慮に関する本人の要求が概ね受け入れられていたり、もしくは自身の支援ニーズを十分に認識できていなかったりしたことで、不満がなかったと感じていた。授業・学習場面でも、先行研究では、障害のある児童生徒は大きな困難を抱えていることが多く確認されているが、本研究では困難性に関する発言はあまり多くみられなかった。本人の意向を尊重して支援や配慮が提供されており、「I. 問題の所在と目的」で述べた障害のある本人のニーズや意向があまり反映されていない現状とは異なる結果になった。本研究の対象者は、後期中等教育段階を終え大学に進学した人たちであったこともあり、自分の障害や困りごと、当時受けていた支援や配慮の内容を自分で説明する力をもっていたことが影響したのではないかと考えられる。

他方で障害のある人の中にはその人がおかれていた環境や障害の特性により、自分の力で客観的に当時のことを説明することに困難があるケースも考えられる。松本・須川(2014)や小島(2018)が指摘するように、支援を受ける本人の願いや想いを考慮した当事者重視の支援とセルフアドボカシースキル獲得支援が重要である。これはとくに知的障害のある人にとって必要な支援である。通常学級に在籍する知的障害のある児童生徒への支援は、杉田(2011)で確認されているように、しばしば保護者や教員、介助員等の周囲の大人によって決定されることが多く、本人の意思表示の機会がないこともある。それは言語によるコミュニケーションが困難であったり、自分自身の意思や考えを明確に伝えることが難しかったりするためである。引き続き知的障害のある人への支援や配慮に本人の願いや想いが反映されているかどうかを確かめる必要があるため、何らかのかたちで知的障害のある人にも語ってもらうことが求められる。

付記

本研究はJSPS 科研費（課題番号：20K20805）；茨城県委託事業「通級による指導担当者養成のあり方に関する実践研究プロジェクト」による研究成果の一部である。

文献

- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005) Perspectives of Students with Intellectual Disabilities About Their Experiences with Paraprofessional Support. *Council for Exceptional Children*, 71 (4), 415-430.
- Cook, T., Swain, J., & French, S. (2001) Voices from Segregated Schooling: Towards an inclusive education system. *Disability and Society*, 16 (2), 293-310.
- De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K., & Loots, G. (2009) "I Need Help on Mondays, It's Not My Day. The Other Days, I'm OK." Perspectives of Disabled Children on Inclusive Education. *Children and Society*, 23 (2), 99-111.
- 樋口一宗 (2010) 日本 特別支援教育への移行 特集 世界の障害児教育の動向を探る—サラマンカ声明以降のインクルーシブ教育の展開を中心として—。発達障害研究, 32 (3), 48-54.
- 堀正嗣 (2014) ディスアビリティ現象の教育学：イギリス障害学からのアプローチ。現代書館。東京。
- 小池秀子 (2008) 通常学級および養護学校において教育を受けた二分脊椎症者の語り。アジア障害社会学研究, (7), 23-37.
- 小島道生 (2018) その子らしさを伸ばす—学齢期ダウン症児の支援—。脳と発達, 50 (2), 125-127.
- 丸山広人 (2013) 子どもの経験世界に即した支援について—通常学級における高機能自閉症児の変容をとおして—。人間性心理学研究, 30 (1・2), 27-38.
- 松本禎明・須川果歩 (2014) 発達障害の子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究。九州女子大学紀要, 50 (2), 169-185.
- 美濃孝枝・鳥越隆士 (2007) インテグレーションをしている聴覚障害児童・生徒に対する支援のあり方に関する調査—本人の語りからの分析—。ろう教育科学, 49 (2), 47-66.
- 三好正彦 (2014) 8 口出しはしない、サポートが欲しいんだ—生活の中での支援に関する子どもの視点—。堀正嗣 (監訳), ディスアビリティ現象

- の教育学—イギリス障害学からのアプローチ。現代書館, 201-227.
- 茂木俊彦 (2003) 障害は個性か—新しい障害観と「特別支援教育」をめぐる。大月書店。
- Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E., & Van Hove, G. (2011) I Want Support, Not Comments: Children's Perspectives on Supports in Their Life. *Disability & Society*, 26 (2), 207-221.
- 小川成樹・内海淳 (2014) 知的障害特別支援学校における発達障害のある生徒の移行支援：インタビュー調査法による事例的検討。秋田大学教育文化学部研究紀要, 69, 87-95.
- 杉田穂子 (2011) 知的障害のある人のディスアビリティ経験と自己評価—6人の知的障害のある女性の人生の語りから—。社会福祉学, 52 (2), 54-66.
- 鈴木紀理子・阿部崇・小曾根和子・柘植雅義 (2018) 意思の推察と本人・保護者との対話を含む意思決定支援を基盤とした合理的配慮の提供—重度知的障害児への合理的配慮が本人主体であるために—。筑波大学特別支援教育研究, 12, 51-64.
- Swain, J., Finkelstein, V., French, S., & Oliver, M. (1993) *Disabling Barriers: Enabling Environments*, Sage, London. 竹前栄治監訳・田中香織訳 (2010) イギリス障害学の理論と経験—障害者の自立に向けた社会モデルの実践—。明石書店, 284-295.
- Swain, J., French, S., Barnes, C., & Thomas, C. (2004) *Disabling Barriers, Enabling Environments*. Sage press, London.
- 高田屋陽子・武田篤 (2010) ICFの視点を取り入れた教育支援における本人参加の重要性—インタビュー調査をもとにした事例的検討—。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 32, 37-50.
- 高橋真琴 (2014) 6 分離教育の場からの声—インクルーシブ教育制度に向けて—。堀正嗣 (監訳), ディスアビリティ現象の教育学—イギリス障害学からのアプローチ—。現代書館, 146-176.
- 寺本美恵子・内海隆・中村桂子・菅澤淳・澤ふみ子・稲泉令巳子・清水みはる (1999) ロービジョン若年者例の長期経過—大学受験を終えた2症例の経験から—。Japanese orthoptic journal, 27, 203-209.
- 渡邊はるか・前川久男 (2011) 特別な教育的ニーズのある中学生の学業適応感と学校生活適応感の関係—情緒障害特別支援学級 (固定) に在籍する生徒の本人調査からの実態—。障害科学研究, 35, 121-133.

— 2021.8.23 受稿、2021.12.22 受理 —

Current Status of Support for Students with Disabilities in Regular Classes and Related Issues: A Study based on Retrospective Analysis of Adult Persons with Disabilities

Hiroya HASEGAWA* and Hiroki YONEDA**

It is important that the support be person-centered, based on the needs and expressed preferences of the students with disabilities who study in regular classes. In reality, teachers and parents consider the support that students need, and students' voices are not often reflected. This study clarifies the current situation of students with disabilities in regular classrooms and examines issues related to their support from their perspective. A questionnaire and interview survey of students with disabilities at Z University was administered. The results suggest that five points are significant in providing support to students with disabilities in regular classes: a teacher approach that assumes that the students can do most things by themselves; support for school life outside of class; relationships with teachers; students' acceptance of their own disabilities; and respect for the independence of students. In each case, support should be provided alongside respect for the individual's needs and preferences. The subjects of this study had the ability to explain their disabilities, their challenges, and their past experiences during their primary and secondary education. There is a need to explore methods of research for people who have difficulty communicating verbally or clearly expressing their own intentions and thoughts.

Key words: regular classroom, support, intention of students with disabilities, person-centered support

* Support Center for Students with Disabilities, Aoyama Gakuin University

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba