

発達障害児における障害告知とカミングアウトの実態調査

岩下 陽平*・菊池 哲平

Informing Self and Classmates about Developmental Disabilities

Yohei IWASHITA and Teppei KIKUCHI

(Received October 1, 2010)

The purpose of the present study was to investigate how to inform a student with developmental disabilities and his/her classmates about his/her diagnosis, disabilities and characteristics of disabilities. 5 classroom teachers of student with special needs and 10 mothers, who have children with developmental disabilities, were interviewed. In the interview, all mothers answered that they told their own children some explanation about his/her characteristics of disabilities. And the purposes was to tell their children about their disabilities and help them accept special supports for him/her, and also to response children's questions and help him/her realize about his/her characteristics of disabilities. Only one case, the student with developmental disabilities was informed his diagnosis. From these interview, it is considered to be difficult to inform self about his/her diagnosis. About informing classmates who have a friend with developmental disabilities, there were some cases that classmates were informed about their friend's disabilities, and other cases that classmates were not informed at all. In the all cases that classmates were informed, the teachers didn't inform about the student's diagnosis to his/her classmates. They informed about only characteristics of the student with developmental disabilities. And the purpose of informing to classmates was to solve or prevent troubles between the student and classmates.

Key words : developmental disability, informing about developmental disabilities

I. 問題と目的

「今後の特別支援の在り方について（最終報告）」（文部科学省，2003）や「小・中学校におけるLD（学習障害），ADHD（注意欠陥／多動性障害），高機能自閉症の児童生徒への教育体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省，2004），「発達障害者支援法」（厚生労働省，2005）などにみられるように，発達障害児への対応は今日の特別支援教育において非常に重要な課題である。

発達障害の中でも特に，LD，ADHD，高機能自閉症，アスペルガー症候群の子どもは，基本的には全般的な知的発達に遅れがないことがその障害の特徴ともいえる。そのこともあって，知的障害や視覚障害，聴覚障害などと異なり，見た目ではその障害がわかりにくいことはもちろん，その障害の特徴が理解されにくい障害である。そのため，その子の苦手さや「席にじっと座っていない」「場の空気が読めない」などの

行動特徴が，わがままやふざけ，または親の教育の問題，教師の指導力不足によるものと誤解されやすいのである。それによって彼ら（彼女ら）は，他者からの叱責や避難を何度も経験し，自己評価を低下させたり自尊心を傷つけたりして，他者との信頼関係を築けなくなってしまうのだ。そのため，このような特徴を持つ発達障害児には，対人関係の希薄さや行動上の多動性・衝動性それ自体のような，一次的な障害としての特性への支援と同時に，「二次的な障害」への対応が求められる。そして最近では，そういった二次的な障害の問題を背景に，障害の本人への説明（本人告知）や，周囲の児童・生徒への説明（カミングアウト）の必要性やその内容などが検討されるようになってきている。この問題に対する一つの正解は存在せず，個々の子どもと周囲の状況により検討し，判断されていくものである（宮本，2008）。

しかしながら，本人告知にもカミングアウトにもメリットとなることはある。例えば本人告知については，「自分の困り感が自分のせいではなく障害のせいだと

* 熊本大学大学院教育学研究科

わかったときほっとした」ということはよく聞かれることである。また田中（2006）は、自分自身の障害について知ること、自己の不得意さや苦手さだけを否定的に認識するのではなく、少しでも自分にとって生活しやすく、失敗を繰り返さないようにするためにはどうしたら良いかなど、いかに自分が障害と付き合っていくかを考えることへとつなげることができる、と述べている。さらにカミングアウトについても、彼ら（彼女ら）の苦手なことが「わがまま」や「ふざけ」などから生じているのではないということの説明として大きな役割を果たす。このように、本人告知やカミングアウトには、肯定的な側面があることは強調されるべき点であり、本人告知やカミングアウトについて検討することは二次的な障害への対応を考えるにあたって不可欠なことなのである。

2007年6月全国LD親の会集計のLD等の発達障害がある高校生の実態調査では、保護者315名に「告知の状況」を質問し、本人告知している割合や告知した時期が明らかになっている。その結果は「告知している」が212名（67.3%）、「告知していない」が101名（32.1%）であった。また告知の時期に関しては、中学生が3.9%、小学校高学年が26.9%、高校生が9.9%、小学校低学年が5.2%であった。つまり、高校生の時点で約7割が告知されており、その中の約8割が中学校卒業までに本人に告知しているということである。カミングアウトについても「通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への担任教師による支援に関する調査研究（小牧, 2006）」で通常学級におけるカミングアウトの割合や内容が明らかになっている。この研究では、186名の通常学級の担任にアンケートを実施している。その結果、79名（42%）が伝えていると答えており、その多くが「特性がある（62名、78%）」「特別な支援が必要（34名、43%）」という内容で伝えていた。また、伝えていない担任教師（100名、54%）の伝えていない理由として、伝えたくてもどんな内容をどう説明したら良いかというガイドラインを持たないために戸惑っていることが指摘された。

さらに、本人告知やカミングアウトに関して、その伝える内容などの「方法」についても検討されるようになってきている。山下（2008）は、話し方のポイントや話した後の心理的フォローなど、本人への障害説明の重要な5つのポイントを挙げている。カミングアウトについても相川（2006）は、「否定的なイメージをつくらない」「説明のユニバーサルデザイン」という二つを通常学級の子どもたちへ説明するときのポイントとして挙げている。

そしてまた、山下（2008）は告知のタイミングに

ついて「本人が困り感を感じる、みんなと違うと感じて聞いてくるとき（小学校5-6年から中学にかけて）が適切である。」と述べている。相川（2006）も「子どもたちは、自分たちと違う行動にすぐに気がつきます。それが『なぜ?』という素朴な質問につながります。」と述べている。つまり、本人や周りから疑問が出てくるとそれに対する回答という形で、告知やカミングアウトの必要性が出てくるのである。このように本人告知やカミングアウトの内容を考えるにあたっては、「疑問」という視点も重要となってくる。

以上のように近年では、告知やカミングアウトの必要性や内容などが検討され、告知やカミングアウトが行われている割合も明らかになってきている。しかし実際に告知やカミングアウトが、どのような必要性で、どのような内容で行われているのかは明らかになっていない。山下（2008）や相川（2006）が述べるように適切なタイミングや内容で行われているのだろうか。そこで本研究では、特別支援学級の担任教師や発達障害児の母親にインタビューを行い、「疑問」の視点を踏まえながら告知やカミングアウトがどのような必要性や内容で行われているのかなどの実態を調査し、その傾向や、さらには現状における課題を明らかにしていくことを目的とする。

II. 方法

1. 対象

発達障害児の在籍する特別支援学級の担任4名と、発達障害の子どもを持つ母親10名（特別支援学級に在籍する子どもの母親5名、通常学級に在籍する子どもの母親5名）である。

2. 手続き

調査期間は平成21年10月～12月。一対一の面接形式によりインタビューを約40分程度行った。また、あらかじめ用意された質問項目をもとに半構造化面接で行った。依頼にあたっては対象となる担任と母親に対して、調査によって得られた情報は研究以外の目的では使用しないこと、また十分にプライバシーの保護に努めることを伝えた。さらに、個人が特定されるような個人名（イニシャルなどを含む）及び学校名などは一切発表しないことも合わせて伝えた。

3. 質問項目

- ・本人告知に関する項目（6項目）
- ・本人から発される疑問に関する項目（3項目）
- ・本人告知の必要性に関する項目（2項目）

- ・他児へのカミングアウトに関する項目（6項目）
- ・他児から発される疑問に関する項目（3項目）
- ・カミングアウトの必要性に関する項目（2項目）

Ⅲ. 結果

4. 結果の分類

本人や他児への説明を、大きく次の3つに分類した。

- 1) 告知している：診断名を含んだ説明
- 2) 特性の説明：対象児の特性についての説明（「あなたは忘れっぽいところがあるから注意しないといけない」「～が苦手だよ」など）
- 3) 特別な支援が必要との説明：特性の説明はせず、特別な支援が必要ということの説明。（「あなたは個別でやった方がいいから」など）

主な結果は表1～3に示した。特別支援学級の担任から聴取した結果、診断名まで本人告知を行っていたのが1事例、診断名の告知を行っていなかったのが5事例であった。また本人からの疑問があったのは2事例であった。カミングアウトについては、すべての事例で特性の説明を行っていた。他児からの疑問は、どの事例でも聞かれなかった。

特別支援学級に在籍する子どもの母親から聴取した結果、本人告知に関しては、特性の説明を行っていたのが4事例、特別な支援が必要と説明していたのが1事例であった。本人からの疑問は2事例でみられた。カミングアウトは、特性の説明を行っていたのが3事例で、特別な支援が必要と説明していたのが1事例、行っていないのが1事例であった。他児からの疑問が

表1. 特別支援学級の担任から聴取した事例の主な結果

事例	学年	診断名	本人告知	疑問	カミングアウト	他児からの疑問
A	小4	肢体不自由	していない	なし	特性の説明	なし
B	小4	自閉症	していない	あり	特性の説明	なし
C	小5	自閉症	していない	なし	特性の説明	なし
D	小4	ADHD	していない	なし	特性の説明	なし
E	小1	自閉症	していない	なし	特性の説明	なし
F	小4	アスペルガー症候群	告知している (小2)	あり (告知前)	特性の説明	なし

表2. 特別支援学級に在籍する子どもの母親に聴取した事例の主な結果

事例	学年	診断名	本人告知	疑問	カミングアウト	他児からの疑問
G	小5	自閉症	特性の説明	あり	特性の説明 (小1)	あり
H	小4	アスペルガー症候群	特性の説明	なし	特性の説明	あり
I	小3	自閉症	特性の説明	あり (1回)	特別な支援が必要	なし
J	小5	高機能自閉症	特別な支援が必要	なし	していない	なし
K	小3	アスペルガー症候群	特性の説明	なし	特性の説明	なし

表3. 通常の学級に在籍する子どもの母親に聴取した事例

事例	学年	診断名	本人告知	疑問	カミングアウト	他児からの疑問
L	小6	高機能自閉症	特性の説明	なし	特性の説明	あり
M	小6	LD	特性の説明	なし	していない	なし
N	小2	広汎性発達障害	特性の説明	あり	特別な支援が必要	あり
O	小6	LD	特性の説明	なし	していない	なし
P	中3	アスペルガー症候群	特別な支援が必要	あり	していない	なし

あったのは2事例であった。通常の学級に在籍する子どもの母親に聴取した結果、本人告知に関して、特性の説明を行っていたのが4事例、特別な支援が必要と説明していたのが1事例であった。本人からの疑問は2事例でみられた。カミングアウトについては、特性の説明を行っていたのが1事例、特別な支援が必要と説明していたのが1事例、行っていなかったのが3事例であった。他児からの疑問があったのは、2事例であった。

IV. 考察

1. 特別支援学級の担任から聴取した事例について

1) 本人告知について

今回のインタビューで診断名の本人告知を行っている事例は、1事例のみであった。小学校段階で本人告知がされている事例はほとんどないことがわかった。特に特別支援学級に在籍している場合、告知していないことでの支援のしにくさもなく、障害児本人からの疑問もほとんどないようだ。告知した場合の大きなメリットがないと考えられているために告知されない事例が多いと考えられる。

一方で、特別支援学級の担任への個別面接から本人告知が行われている事例も聞くことができた。児童の実態によるが、「どんなときにどうになってしまうか自分で分析できる」などのメリットもあるようだ。また低学年時での告知にも、メリットはあることがわかった。またこの事例は告知された障害児が小学校1年生の時から、母親に「早く告知したい」という考えがあった。そして小学校2年のときに、担当の医者をお願いして医者から本人に告知したという事例であった。

それに対し事例Cでは、本人に告知していない理由の一つに「母親が障害を受容できていない」というものがあつた。つまり、本人告知と聞くとその告知される障害児本人が主体のようであるが、告知する主体はあくまで母親（その他保護者）である。そのため本人へ告知するかしないかは保護者の意識に大きく関わっていると考えられる。

2) カミングアウトについて

他児へのカミングアウトについては、どの事例でも特性のみの説明を行っていた。これは、小学校段階では本人告知を行っている事例が少ないことも大きな理由の一つであろう。また小学校段階で、しかも特別支援学級に在籍している児童の場合、特性のみの説明で支援のしにくさもない、ということが多く聞かれた。さらに、小学校段階では「障害」という言葉や「診断名」を伝えても正確に理解できないだろうと考えられ

ていると推察された。つまり診断名を伝えてもあまりメリットはなく、誤解を生んでしまうなどのデメリットが大きいと考えられているようだ。

2. 特別支援学級に在籍する子どもの母親に聴取した事例について

1) 本人告知について

母親へのインタビューでは、特別支援学級の担任への個別面接では聞けなかった障害児の生育歴（診断の時期、特別な支援の状況、障害特性など）を聞くことができた。また、診断名の告知を行っているかいないかだけでなく、特性の説明を行っているか、またその内容など、細かい部分を聞くことができた。その結果、ほとんどの事例で、特性の説明を行っていた。それは、子どもと一对一の場面を作り診断名を告知したり特性を説明したりということではなく、日常生活の中で機会ごとに特性を伝えていくといった実態であった。

また、特性の説明を行っていなかった事例Jの母親も「本人から疑問が出てきたときに説明しようと思っている。」という考えが聞かれた。母親の意識として少なくとも「本人に障害のことを言っはいけない」ということはなく、むしろ「本人に障害（自分の特性）について知ってほしい」という意識があるのだろう。

また、告知が果たす機能としては次の二つが考えられた。一つは「特別な支援への疑問に対しての回答や、特別な支援を受け入れてもらうための説明」である。特別支援学級に在籍している場合、必然的に特別な支援が行われるため、それに対する疑問への対応や、なぜ特別な支援が必要なのか、子どもに納得してもらうために説明が行われているということである。二つ目は、「苦手さなどの自分の特性への気付きに対する説明」という機能である。子どもの「周りの子とは違う」や「なぜできないんだろう」といった、気付きや疑問に対して「～が苦手だよ」と具体的に言葉にすることで、子どもの自己への気付きを深めたり、または苦手なことに対して対処法を自分で考えられるようにしたりという機能があるように思われる。また困難さとともに、得意なことを褒めるなど、ポジティブな自己意識を促すような説明も行われていた。

2) 本人からの疑問について

本人からの疑問が出たのは2事例であった。事例Gでは特別支援学級で授業を受け始めたときに「なんで？」という疑問が出ている。事例Iでは、病院に行くことに対しての疑問が出ている。これはどちらも環境に対する疑問である。こういう疑問が出た場合は、なぜその環境が（特別な支援など）が必要なのかなど、何らかの説明が必要になるだろう。また疑問がなくて

も、一つの事例を除いてすべての事例で「周りとの違いに気付いているだろう」「自分の苦手さについて気付いているだろう」などということが聞かれた。小学校の早い段階から、自分の特性についての気付きが出てくるのがわかった。またそのことから、疑問を持っていたとしても発さない場合もあるのではないかと考えられた。

3) 本人告知の必要性について

特性を説明していると答えた母親に「今後診断名まで告知する必要があると思いますか。」という質問をしたところ、すべての母親が後々はしようと思っていると答えた。事例Hでは、診断名や特性を告知するかどうか今はまだ悩んでいるところ、との回答であった。小学校段階で診断名を伝えることは、まだ早いと考えられているが、いつかは伝えないといけないという意識が、母親にはあるようだ。

4) カミングアウトについて

カミングアウトについては、診断名まで伝えている事例はなく、特性を伝えている事例が3事例あった。また、特別支援学級の担任から聴取した事例とは違い、「特性の説明も行っていない」ということも聞かれた。特別支援学級に在籍している場合、他児に対して診断名を告知していないだけでなく、特性を説明してなくても、特別な支援がやりにくいということもないという場合もあるのであろう。母親からも「いじめなどの大きなトラブルがあったら必要だろう」と聞かれた。このように、特別支援学級に在籍している子の場合、カミングアウトは「積極的な支援をするため」ではなく、「トラブルを解決、予防するため」と考えられているようだ。

5) 他児からの疑問について

2つの事例で、他児からの疑問があった。特別支援学級の担任から聴取した事例では、他児からの疑問は挙げられていない。「小学校〇年生の時」などのようにある時期を特定すると疑問は見られないことが多いが、「小学校に入学してから現在まで」と長い期間で見ると状況により疑問が出る時期があると考えられる。これは本人からの疑問に関しても言えるだろう。

6) カミングアウトの必要性について

事例Iでは「トラブルもないので今は必要ない」という考えが聞かれた。事例Jでも、「いじめなどの大きなトラブルがあったら必要かもしれない」と話していた。先にも述べたように、他児への説明は「トラブルの解決、予防」の機能が主に考えられているので、今もこれからは必要ないかもしれないという考えもあるようだ。しかし、「誤解されたまま（正しく理解されないまま）卒業というのも嫌なので、高学年になったら必要になるかもしれない」という意見もあった。

子どもについて他児に正しく知ってほしいという考えがあるのであろう。

3. 通常の学級に在籍している子どもの母親に聴取した事例

1) 本人告知について

本人告知に関しては、特性を説明しているのが4事例、特別な支援が必要と説明をしていたのが1事例であった。今回調査した事例では、事例L、M、Oはほとんど特別な支援を受けていないという状況であった。それでも特性の説明を行っていたのは、やはり母親に「自分の障害について知ってほしい」という意識があるからであろう。

2) 本人からの疑問について

通常学級に在籍している場合、特別支援学級に在籍している場合よりも本人からの疑問が多いのではないかと思われたが、疑問があると答えたのは2事例のみであった。これも、通常の学級内で特別な支援がされていなかったことの影響であろう。しかし、事例Mでは「自分の苦手さに気付いている」ということが聞かれたし、事例Oでも「『人の感情が分からない』などの発言がある。疑問はないけど自分の中では葛藤はあるようだ。」ということが聞かれた。この2事例は小学校6年生の事例であった。特別な支援がなくても、成長するにつれて自分の苦手さなどの特性に気付き、それに応じた特性の説明が必要になるのであろう。これは、特別支援学級の母親に聴取した事例のところで述べた、「苦手さなどの自分の特性への気付きに対する説明」の機能と同じといえるだろう。

3) 本人告知の必要性について

「今は、困っていないので必要ない」という考えが多く聞かれた。また、「中学校などへの進学や就職のときなどは診断名を本人に言った方が納得するんじゃないか。」など、後々は告知が必要であると考えている母親が多いようだ。このことは、特別支援学級に在籍する子どもの事例と同じであった。

4) カミングアウトについて

カミングアウトに関しては、1事例が特性の説明、1事例が特別な支援が必要という説明で、残りの3事例は説明していないという結果であった。特性を説明していた事例Lでは、授業時間を使い学級全体に対して説明していた。それは他児の疑問が、L児や担任への不満へと変化していたことが原因であった。この事例のようにたびたびトラブルのようなことが起こると、他児が「何か違う」と気付き、それが疑問となり、そして不満へと変化していくのだろう。そうすると、特性の説明をせざるをえなくなると考えられる。しかし、そのような場合でも診断名も使わず、「障害」「病気」

という言葉も使わず説明を行っていた。やはり、そのような内容の説明では小学校段階では理解が難しく、誤解を生みやすいと考えられているのであろう。また、通常学級に在籍している場合は、特別支援学級に在籍している場合に比べ、疑問なども多く、障害についての説明の必要性も出やすいと考えられた。しかし、今回の調査では3事例が他児への説明を行っていなかった。これも、特別な支援がほとんどないということが関係していると考えられる。

5) 他児からの疑問について

二つの事例で他児からの疑問がみられた。特に、事例Lは、他児の疑問が学級担任や対象児への不満へと変化していったという事例であった。また事例Nでは、本児が通級指導教室へ行くときに「どうして通級に行くの？」という疑問を発している。しかし、この疑問には「ちょっと勉強しくちゃいけないことがあってね」という説明で、他児は納得しているということだった。他児の疑問や気付きにも段階があるようだ。そのため、疑問や気付きの段階に応じた説明を考えていく必要があるだろう。

6) カミングアウトの必要性について

「周りから見ても普通なので、今は必要ない」(事例M)や「本人がせっぱ詰まってどうしようもなくなるちょっと前ぐらいになったらどうにかしなくちゃとは思う」(事例O)ということが聞かれた。つまり母親の意識としても、カミングアウトは主に「疑問への回答や、トラブルの解決、予防」という役割が考えられているのであろう。

4. 総合考察

1) 本人への告知について

今回の調査で明らかになった実態では、診断名まで告知している事例はほとんどなかった。しかし、特に母親から聴取した事例では、すべての事例で何らかの説明を行っていた。本人告知の持つ機能も、特別支援学級に在籍する場合と通常学級に在籍する場合との間に違いはなかった。また今回の調査で、本人告知は主に二つの要素に影響を受けていると考えられた。

まず一つは、「母親（その他保護者）の意識」である。先にも述べたように、母親に「早く告知したい」という意識があれば、早い段階で告知されるだろうし、母親が子どもの障害を受容できていなかったら、良くも悪くも早くから告知されることはないのだ。そのため、告知をその告知される子どもにとって最も良いものにするには、保護者がしっかりと本人告知に対して意識を高くしておくことが大切であろう。そして医者や教師も、保護者の意識が本人告知に影響をあたえることを考えて、保護者に対して助言・援助をしていく

べきである。

次に大きく影響するのが「本人の気付きや疑問」である。小学校低学年であっても、自分の苦手さなどには気付き、場合によっては疑問も出るようだ。実際に今回、母親から聴取した事例ではほとんどの事例で「自分の苦手さに気付いているようだ」や「周りとは違うと感じているようだ」ということが聞かれた。保護者は、子どもがどの程度周りとの違いに気付き、自分の特性に気付いているのかを注意して見ておくことが必要であろう。

そして、時には特性だけでなく、苦手さに対する対処法の説明や、得意な面を評価することも大事である。そうして田中（2006）が述べるように、「自己の不得意さや苦手さだけを否定的に認識するのではなく、少しでも自分にとって生活しやすく、失敗を繰り返さないようにするためにはどうしたらよいかなど、いかに自分が障害と付き合っていくかを考えることへとつなげることができる」という説明を意識していくべきだと考える。

2) カミングアウトについて

今回の調査では、診断名まで伝えている事例はなかった。やはり診断名を伝えても、正しく理解されず誤解される可能性が高いようだ。診断名や、「障害」という言葉は安易に伝えてはいけない事実の一つであろう。一方でカミングアウトについては、「担任に任せている」という意見も聞かれた。他児への説明を全く行っていないと答えた事例でも、担任が細かな説明を行っている可能性も考えられた。また、他児の疑問や気付きにも段階があることが示唆された。その段階に応じた説明についても考えていく必要があるだろう。

また、先にも述べたように母親の意識として、カミングアウトは「トラブルを解決、予防するため」と考えられているようだ。事例Kなどで「担任がトラブルなどの機会ごとに特性の説明を行っている」という回答が聞かれたところからも、たしかにカミングアウトにはそのような機能があるのだろう。このことに関しては、特別支援学級に在籍する場合と、通常学級に在籍する場合とで違いはなかった。小牧（2006）は、研究により通常学級における学習支援と行動支援は対象児の特性などを他児へ伝えて初めて積極的に支援できる内容であり、他児へどう伝えるかが重要だ、ということを示唆している。つまり、通常学級におけるカミングアウトの機能として「積極的な支援のための説明」というものがあるということである。このことは、今回の調査した通常学級に在籍する母親からの聴取ではあまり考えられていなかったように思う。他児への特性の説明をしていなかった3事例で、特別な支援が行われていなかった理由が「他児への説明をしていな

かったから」なのかは不明である。このことを明らかにするには、学級の担任へのインタビューが必要であろう。

しかしながら、対象児に特別な支援が必要となったとき、他児に対して必ず特性などの説明が必要になる。そのためには、保護者や担任が、このカミングアウトの機能について知り、さらに相互に連携を図っていく必要があることが予想される。だが、特に通常学級に在籍する場合のカミングアウトやその他特性の説明は、「他児の疑問やトラブル」「特別な支援」の他に様々なことに影響を受け、安易に行えないのも事実であろう。その影響を受ける要因の一つは、「学級の雰囲気」である。事例Nでは「昔いたところは周りの子の雰囲気が悪かった（意地悪な子が多かった）。他児への説明は、周りの子、周りの保護者、先生の雰囲気を見ないと分からない。」と述べていた。

また特別支援学級に在籍する子どもの事例であるが、事例Gでも「苦手さを説明すると逆にそこをいじめてくる子もいるので難しい。」と述べている。このように、周りの子、保護者、担任の雰囲気などを含めた「学級の雰囲気」は重要なのである。加えて、小学校の途中、特に小学校高学年以降に診断を受けた、という事例の場合もカミングアウトが難しいようである。事例L、M、O、Pがそのような事例であった。事例Oの母親はカミングアウトについて「低学年のうちだったらもっと手の打ちようがあったかもしれない」と述べている。低学年の頃から特性などを伝えておくと、学級に受け入れる雰囲気などができ易いのだろうと考えられる。このようにカミングアウトは様々な要因が複雑に影響し合うのだということを、知っておくことが必要であろう。そうやって、やはり保護者と担任で連携を図っていくことが必要なのである。

V. 今後の課題

今回の調査では、診断名まで本人告知を行っている事例の母親にインタビューを取ることができなかった。告知に至った経緯（どのような必要性があったのか）や、告知後の対象児の変化（メリットやデメリット）、告知後の支援の在り方などが具体的に分かると、今後告知を考えている保護者などの手がかりとなるであろう。カミングアウトについても同様である。

加えて、中学校以降の段階の実態を調査することも必要である。2007年6月全国LD親の会集計のLD等の発達障害がある高校生の実態調査では、高校生の時点で約7割が告知されており、その中の約8割が中学校卒業までに本人に告知しているということが明らか

になっている。中学校以降の段階での告知やカミングアウトの実態が、小学校段階のものとどう違うのか、なぜ本人告知が必要となるのかを調査していくべきであろう。

この調査で調査させていただいた母親は、学習支援教室に通う子どもの母親であった。そのため基本的に、学習面に困難さなどの特性のある子どもであった。行動面等に特性を持つ子どもの場合例えば、通常の学級で授業中に立ち歩きなどの行動があると、どうしても目立ってしまうので他児からの疑問も出やすいと考えられる。もしくは、事例Iのように落ち着くための薬などを飲まなくてはいけない状況であると、「なぜ薬を飲まなければいけないの？」などの疑問もでてくるであろう。そのため、告知やカミングアウトの実態は変わってくると考えられるのだ。さらに、カミングアウトの考察で述べた、「学級の雰囲気」について、カミングアウトを行うのに良い雰囲気というものとはどういうものなのか、明らかにしていくことも必要である。またカミングアウトは、学級担任の考えというものも重要となってくる。そのため、カミングアウトの在り方について検討するには、対象児の保護者へのインタビューと合わせて、学級担任へのインタビューを行う必要がある。

謝辞

今回、たくさんの方々のご協力により本研究を進めることができました。ご多忙の中インタビューにご協力を頂きました小学校特別支援学級の担任の先生方、保護者の皆様、また保護者の方々へのインタビューの機会をつくって頂いた千川隆先生に心より感謝いたします。

参考文献

- 1) 相川恵子（2006）：通常の学級担任へのページ特別支援教育の学級経営 特別な支援や配慮を説明するときに、特別支援教育研究, No.586, 34-37.
- 2) 小牧綾乃, 田中真理, 渡邊徹（2006）：通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童への担任教師による支援に関する調査研究, LD研究, 第15巻, 第2号, 216-223.
- 3) 文部科学省（1999）：学習障害児に対する指導について（報告）.
- 4) 文部科学省（2003）：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
- 5) 田中真理, 廣澤満之, 滝吉美知香, 山崎透

- (2006)：軽度発達障害児における自己意識の発達—自己への疑問と障害告知の観点から—．東北大学大学院教育学研究科研究年報，第54集・第2号，431-441.
- 6) 柘植雅義，宮本信也，山下裕史郎，相川恵子，丹藤登紀子（2008）：研究委員会企画シンポジウム 障害の理解促進—本人への説明を考える—．LD研究，第17巻，第1号，23-34.
- 7) 上野一彦，花熊暁（2006）：軽度発達障害の教育 LD・ADHD・高機能PDD等への特別支援．日本文化学社，12-22.