

## 多様性を認め合うコミュニケーション作りに関する

### 実践的研究

—小学校における発達障害児を念頭においた障害理解教育実践—

本多 利衣(長崎大学大学院教育学研究科)

吉田 ゆり(長崎大学教育学部)

平田 勝政(長崎大学大学院教育学研究科)

高橋 甲介(長崎大学教育学部)

#### 1. 実践研究の背景と目的

障害者の権利に関する条約が、平成 18 年 12 月、第 61 回国連総会において採択され、平成 20 年 5 月に発効した。日本でも同条約に署名し、条約批准に向け、国内法令などの整備を推進していくことになった。平成 23 年には、改正された「障害者基本法」が施行され、日本において、すべての国民が分け隔てられない「共生社会」を作っていくことが目指されるようになった。共生社会の実現に向けて、教育の分野においても重要な役割が求められている。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省, 2012）によると、「共生社会」の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であると述べられている。障害のある者と、障害のないものが共に学んでいくために、特別支援教育を推進する必要性が述べられており、多様な学びの場を用意するなど、特別な支援を要する児童への指導、支援が充実するようになった。

さらに、特別な支援を要する児童に焦点を当てた支援だけでなく、「障害者理解を推進し、社会の構成員としての基礎を作っていくこと」という視点も示された。周囲の人々の理解についても、水準を上げていくことが求められているといえる。

一方で、宮脇・阿部（2009）は、学校現場において、児童らの障害理解と関わりをどのように育てていけばよいか、各担任が手探りの段階にあると述べている。通常の学級において発達障害の可能性のある児童生徒は 6.5%程度在籍しているといわれており（文部科学省, 2012）、どの学級にも一定数在籍している可能性が示されている。通常学級の中においてどのように障害理解教育を進め、お互いを認め合う学級作りを進めていくか、検討が必要な段階であると考えられる。

よって、本研究では、コミュニケーションに難しさを持っており、通級指導教室による指導を受けている児童1名及びその児童が在籍する学級を対象とし、お互いの多様性を尊重し合えるような学級づくり・授業実践について研究することを目的として、研究を進めていく。

## 2. 障害理解教育とは

本実践研究では「障害理解教育」について取り組んでいくが、先行研究において「障害理解教育」の定義はさまざまになされており、現段階では統一した定義が存在していない。第2節では、先行研究を踏まえ、これからの実践研究で実践していく「障害理解教育」について考えていく。

先行研究において、「障害理解教育」は以下のように定義されている。

### 2-1. 真城 (2003) の定義

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への指針を得ることで、その過程を、一人の個人としての他者の関わり方、人間の尊厳、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

真城の定義では、「社会と障害との関わりを考える」ことが重要だとしている。障害の種類、知識だけを知る授業ではなく、障害がある人が、日常生活や社会生活を送る中でどのようなことに困難を感じているのか、学習する活動が必要だと考えられる。また、それを通して、自分や周囲にできることについて考える機会を提供する時間であると考えられる。

### 2-2. 徳田・水野 (2005) の定義

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

徳田・水野は、障害者理解教育について「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していることを示している。優しさや思いやりも大切だが、定義から、教育においては具体的な知識を与え、適切に考えられるようにすることが重要だと分かる。「障害があるから、日常生活ですべてを助ける必要がある」といった、特別な存在という認識や間違った認識で終わらず、正しい認識を持てるように教師が働きかける必要があると考えられる。

### 2-3. 前田他 (2008) の定義

障害に関する科学的な理解・認識の形成を通して、自己理解・相互理解を深め、人間尊重・人権尊重の精神を育っていく教育活動であるといえる

前田他の定義を通して考えても、障害理解教育にとって、障害に関する科学的な理解・認識の形成を促すことが重要であることが分かる。また、知識を知るとどまらず、正しい認識を持つことを通して、人間への理解を深めていく教育であることが読み取れる。「尊重」という言葉から、人間の中にある「ちがい」に

ついて否定的な考えではなく、肯定的な考えを持てるようにするための工夫が必要であると考えられる。

この3つの定義から、重要だと考えられた点は以下の4つである。

- 障害のある児童、障害のない児童、すべての児童を対象にして行われる
- 授業の中で、障害についての正しい知識を与えること
- 障害者への一方的な理解、思いやりを育てる授業ではなく、人間にはちがいがあると学び、人間への理解（自己理解・他者理解）を深めること
- ちがいがある人間（自分や他者）を尊重することに繋げること

通常学級で、発達障害を念頭においた障害理解教育実践を行うにあたっては、特定の障害のある児童を対象にした授業ではなく、すべての児童が、自分やお互いを理解することに繋がられる授業であることが大切だと考えられる。また、障害がある人に対して適切に関わっていけるように、適切で正しい知識を与えることも求められていることが分かる。

よって、これから通常学級で実践する授業においては「障害のある児童への理解を周囲の児童に促す」という視点だけではなく、学級全体の児童を対象として行う。自分や仲間といった人間への理解を深め、ちがいがあったとしても尊重する姿に繋げていけるような授業実践を行っていく。

### 3. 実践研究の方法

#### (1) 研究協力校・学年

長崎県長崎市内 X 小学校 第5学年

#### (2) 期間

2018年5月～9月（5月～7月は週1回、9月は2週間連続で、合計10日間）

#### (3) 対象学級、児童

【研究協力学級（観察の実践の中心となった学級）】

第5学年A組（男子14名、女子19名 計33名。うち、情緒特別支援学級在籍児童1名、知的特別支援学級在籍児童2名、通級指導教室に通う児童2名を含む。）

※ただし、授業実践は学校の提案があり、第5学年3学級全てで実践した。

第5学年B組（男子14名、女子19名 計33名。うち、特別支援学級在籍児童（情緒）2名、通級指導教室在籍児童1名を含む。）

第5学年C組（男子13名、女子20名 計33名。うち、特別支援学級在籍児童（情緒）2名、通級指導教室在籍児童2名を含む。）

【研究協力児童（観察の中心となった児童）】

第5学年A組、通級指導教室に通う男子児童、T児。コミュニケーションに難しさがある。

#### (4) 本実践研究の構成

①実態把握、②授業実践、③分析、④考察の4つから成り立っている。

### 4 実践研究について

#### 4-1. 実態把握

実態把握では、コミュニケーションに難しさを持っているT児と、その周囲の児童の関わり方の2つについて把握した。実態把握については、①直接観察、②先生方への聞き取り、③人間の「ちがい」に関するアンケート調査を実施して行った。

##### 【直接観察や先生方への聞き取りをふまえての実態把握】

##### ○OT児の実態について

学習面では、毎時間挙手するなど、自分の考えを積極的に発表しようとする姿勢が見られる。一方、根拠をつけて話すことや、相手に分かりやすく伝えることがうまくできないことがある。

対人面では、仲の良い男子児童などに自ら関わりに行く様子が見られる。しかし、相手の気持ちが分かりづらく、仲間が取り組んでいることがうまくいっていない時、責めるような言葉かけをしてしまう。また、元気で大きな声で挨拶などができるが、場に応じた声量で話すことの難しさもある。第4学年から約1年間、通級指導教室での指導を受け、仲間とのトラブルが少なくなっているが、相手の思いを考えて行動することについては現状も課題であるようだった。よって、学級や通級指導教室の中で、「場に応じたコミュニケーションの取り方」や「友達の思いを考えて行動すること」について目標をおいて学習している。

##### ○対象児を取り巻く学級について

周囲の児童は、目に見えてちがいが分かりやすい仲間（行動が派手である、特別支援学級在籍で、長い時間勉強する場所が異なる等）に対しては、ちがいを感ずいても、特性を理解しようとしている様子が見られた。このことから、ちがいが分かりやすい仲間の場合、ちがいを感ずいたとしても、相手を認めて適切な関わり方を探そうとすることができている段階だと考えられた。

一方、通級指導教室に通う対象児T児に対しては、きつい言動をかける様子が見られた。また対象児以外にも、在籍は特別支援学級だが、いつも皆と同じ通常学級で学習しており、支援が必要だと分かりにくい児童に対しても、話しかけなかったり、否定的な言動をかけた様子が見られた。このことから、目に見えてちがいが分かりづらい仲間に対して、受け入れることが難しい段階であると考えられた。

##### 【アンケート調査による実態把握】

仲間との「ちがい」に対して学級全体がどのように認識しているか調査するため、4件法を用いたアンケート調査を行った。表1の質問項目について、自分自身とまわりの友人にはどれくらい「ちがい」があると思うか、質問した。

表1 一人間の「ちがい」に関するアンケート調査一

	ほぼちがう	だいたいちがう	だいたいおなじ	ほぼおなじ
1 身長・体重	4	3	2	1
2 しゅみ	4	3	2	1
3 長所・短所	4	3	2	1
4 性格	4	3	2	1
5 物事に取り組む時の集中力	4	3	2	1
6 光や音、食べ物の味、 においなどの感じ方	4	3	2	1
7 指示されたことを理解する はやす	4	3	2	1
8 図工や音楽の表現の仕方	4	3	2	1
9 漢字の覚え方	4	3	2	1
10 道徳の時間に発表する意見	4	3	2	1

【対象学級の結果】

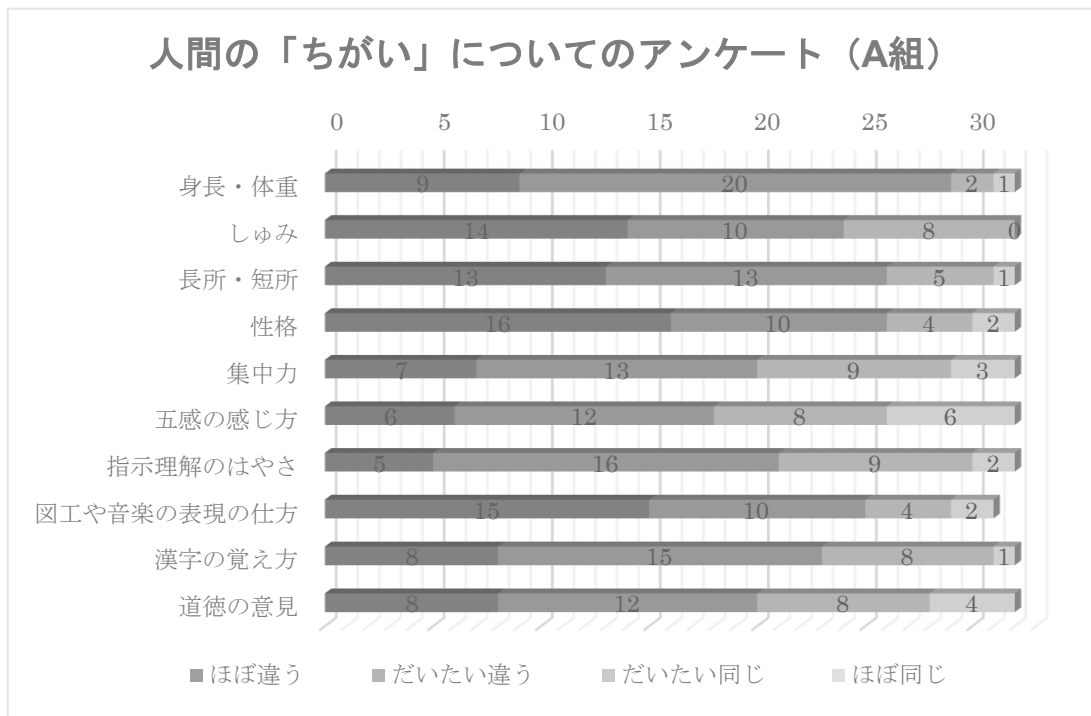


図2 人間の「ちがい」に関するアンケート結果 A組

第5学年A組で、自分自身とまわりの友人との間の「ちがい」について、「ほぼちがう・だいたいちがう」と考えている割合が最も高かったのは「身長・体重」であった。全体で約90%の児童が「ほぼちがう・だいたいちがう」と回答してい

た。次に「ほぼちがう・だいたいちがう」と答えた割合が高かったのは、「長所・短所」「性格」（どちらも約 81%）であった。続いて、「図工や音楽の表現の仕方」（約 78%）「趣味」（約 75%）、「漢字の覚え方」（約 72%）が比較的高いという回答が得られた。

一方、まわりの友人との間で「ほぼちがう・だいたいちがう」と考えている割合が、70%にいなかったのが、「指示理解のはやさ」（約 66%）、「集中力」（約 63%）、「五感の感じ方」（約 56%）であった。

「身長・体重」は、目で見て分かりやすいものであるため、友人と自分との間のちがいが分かりやすかったと考えられた。また、「長所・短所」「性格」「図工や音楽の表現の仕方」「趣味」「漢字の覚え方」においては、友人と話したりする中でちがいを感じたり、目で見てもちがいを捉えやすかったりするものであるため、「ちがう」と考えた割合が多かったのではないかと考えた。しかし、「指示理解のはやさ」「集中力」「五感の感じ方」においては、目では見えないちがいであるため、友人と自分との間にちがいが少ないと感じたのではないかと考えた。第 5 学年 A 組では、目で見て分かるちがいについては理解できているが、目では見えないちがいについて、あまり理解できていない段階であると考えられた。

第 5 学年の 3 学級において、同じくアンケート調査をさせていただいたが、3 学級共通して、「指示理解のはやさ」「集中力」「五感の感じ方」は「ほぼちがう・だいたいちがう」と答えた割合が 70%以下であった。よって、目に見えづらい人間のちがいについて、認識を広げる必要がある段階だと考えられた。C 組のみ、「身長・体重」「性格」「しゅみ」といった目に見て分かりやすいちがいも「ほぼちがう・だいたいちがう」と答えた割合が高かった。この要因について、分析することはできなかった。

#### 4-2. 授業実践

実態把握より、様々な人間の「ちがい」について認識を広げる必要があると考え、目に見えづらい人間の「ちがい」について、気づくことができるような授業を構想した。

##### (1) 授業の構想

本授業実践は、2 時間構成で行っている。目的は同じだが、人間の「ちがい」について焦点を変えて 1 時間ずつ行った。授業実践①は「レゴブロック」を用いて人間の認知のちがいについて考えた。授業実践②は「ADHD の児童が描かれた絵本」を用いて授業を行い、コミュニケーションにおける人間の「ちがい」について考えた。

##### (2) 授業実践①について（平成 30 年 9 月実施）

○ねらい・・・他者とのちがいの要素（脳、認知の特性の個人差）について考えることができるようになる。

表 3 授業実践①の展開と内容

展開	内容
めあて	協力してレゴブロックを完成させよう！
活動	教師が作ったレゴブロックのモデルと全く同じものを班のメンバーと協力して作る。モデルを見に行き行って形を説明する人、それを聞いて作る人に分かれる。 (2回行うので、どちらの役割も経験する) 説明は、口頭のみで、図などを用いてはならない。
まとめ	活動を通して、耳で聞きながら作ることが得意な人、視覚的なイメージがあると分かりやすい人がいることに気付かせる。最終的に、脳の認知のちがいについて説明する。



図 4 活動について

### (3) 授業実践①の考察

児童の授業での感想は、以下の2通りに分けることができた。

#### ① 体験学習からの気づき

1. 協力することの楽しさ
2. 協力することの難しさ
3. 仲間と「ちがう」ことによって生まれる難しさ

#### ② 授業を通じた新しい学び

1. 人とのちがいについて知った (他者認知)
2. 自分への気づきについて (自己認知)
3. 「伝える」「聞く」の必要性和工夫の大切さを学んだ
4. 人間へのちがいについて(興味がわいた、共感した)
5. 人間や仲間が違うからこそ工夫をしたい

授業の感想を見ると、「ちがい」について興味がわいた、違うからこそ工夫する必要性が分かった、といった感想があった。活動を通して認知のちがいを自分自身も経験するため、人間の「ちがい」について肯定的に理解することに繋がったと考えられた。また、自分自身の特性についても理解した、という意見も見られた。自己認知においても有効に働く授業であると考えられた。

一方課題として、活動の設定等によっては「活動が楽しかった」だけで終わってしまう可能性がある。レゴのモデルを簡単に設定した学級では、簡単に作ることができたため、認知のちがいよりも「活動が楽しい」で終わってしまう感想が

多かった。しかし、レゴのモデルが難しかった学級の場合、人間のちがいについて学んだという意見が多かった。この授業においては「認知のちがい」について焦点を当てている。そのため、モデルをつくる活動を難しく設定する方が、ねらいを達成しやすいと考えられた。また、グループ活動が苦手な児童への配慮も、事前に十分に行う必要があることも気づくことができた。

#### (4) 授業実践②について(平成 30 年 9 月実施)

○ねらい…他者とのちがいの要素(コミュニケーションの個人差)について考えることができるようになる。

表 5 授業実践②の展開と内容

展開	内 容
めあて	ほかの人との「ちがい」について考えよう。
活動	ADHD の特性(衝動的に人の嫌がることを言うてしまう)のある児童と、その友達が出てくる物語を使って考える。特性のある児童は、衝動性によって、友達の消しゴムを勝手に使ってしまう。理解できず「勝手にとっただろ。」と怒る友達に対し、特性のある児童は「うるせえ!ちび!」と友達を突き飛ばしてしまう。その場面において、特性のある児童が友達に対して本当は何と言いたかったのかについて考える。
まとめ	こうすけくんの特性(考えるよりも前に手を出してしまうなど)について聞き、それも脳の働きに関係するということを知る。そのことを理解した上で、自分なら特性のある児童にどのように接するか考える。

#### (5) 授業実践②の考察

児童の授業での感想を分析した結果、以下の3通りに分けることができた。

##### ① 授業の感想

難しかった、など

##### ② 今の自分の考えにてらしての感想

1. マナーやルールについて言及したもの
2. 特性のある児童のよくないところについて

##### ③ 授業を通した新しい学びについて

1. 特性の理解について
2. 特性のある児童に対し、周囲の児童ができる配慮について言及したもの
3. 人間のちがいへの関心
4. ちがいへの肯定的視点
5. 人間がちがうからこそ、自分が工夫したいこと



感想より、この授業を通して、身近に起こりがちな「コミュニケーション」の問題が「目には見えない脳のタイプによっておこる可能性がある」と気づくことに繋がったと考えられた。また、今回は「ちがい」に気づくことを超えて、相手への配慮について考えることができた児童もいた。高学年段階では、相手への配慮や工夫まで考えることは難しいと予想していたが、「ちがい」について考えて復習する場を繰り返していけば、配慮についてまで考えを深められると考えられた。

一方、前回の授業より、「難しい」という声が多く聞こえたことが課題であった。また、「コミュニケーション」のちがいについて、児童の経験や身近なことにうまく繋がれなかったことも課題だった。教材のレベルの選定や、児童の経験にもあてはまるような例を挙げるなどの工夫が大切だと考えられた。

## 4. 総合的考察

### 4-1. アンケート調査からの考察

授業実践①と②の指導の有効性について考察するために、授業前に行った「人間の『ちがい』に関するアンケート」調査と同じものを授業後に行った。

対象学級では、事前調査において、まわりの友人との間で「ほぼちがう・だいたいちがう」と考えている割合が70%にかなかったのが、「指示理解のはやさ」（約66%）、「集中力」（約63%）、「五感の感じ方」（約56%）であった。目で見たり、表現したりして分かりやすいもの（「長所・短所」「図工や音楽の表現の仕方」「趣味」等）は、「ほぼちがう・だいたいちがう」と答えている割合が70%を超えていた。そのため、目で見分けるちがいについては理解できているが、目では見えないちがいについて、あまり理解できていない段階であると考えられた。

対象学級の事後アンケートでは、前回70%未満の項目について、「指示理解のはやさ」が約66%から約78%に上がっていた。また、「集中力」が約63%から約83%、「五感の感じ方」が約56%から約78%に上がっていた。授業実践を通して、人間一人ひとりにある「ちがい」について認識が広がったと考察できた。一方、他の2学級においては、変化があまり見られなかった。授業実践が有効的に働くためには、児童の実態把握や授業の難易度の設定、教材の選定等が大切だと考えられた。

### 4-2. 授業実践からの考察

今回、第5学年の児童には「特別な支援や配慮」まで考えることは難しいと考え、まず「ちがい」を知ることには焦点をあてた授業実践を行った。しかし、2時間授業を行って、特性がある仲間に対してできる周囲の配慮や、人間がちがうからこそ「自分自身ができる周囲への工夫」について考えることができていた児童もいた。配慮まで深めるには、計画立てて授業を行い、「ちがい」に気づかせる場を作る中で、繰り返し振り返っていくことが重要だと考えた。また、「ちがい」は悪いものではなく、一人ひとりに「ちがい」があると伝えることで、肯定的に「ちがい」を捉えることができると考えた。肯定的に多様なちがいを捉えてこそ、多様なちがいを持っている一人ひとりが集まっている社会や学級において、皆が安

心して暮らせる工夫はないか、深めることに繋がると考えた。

一方、「ちがい」を自分の経験と繋げられず、特定の人だけにあるという認識を持つと、否定的な意見に繋がるという課題があった。また、授業実践②で扱った絵本については、「難しい」という声が挙がっていた。自分のこととして考えられる場を作ったり、理解しやすい教材を選んだりすることが大切であると考えた。

また、同じ授業をしても、「ちがい」の認識が広がったクラスと、変わらなかったクラスがあった。何が要因としているのかまで分析することができなかつたため、今後の課題としていきたい。

#### 4-3. まとめ

通常学級で、発達障害を念頭においた障害理解教育実践を行った。アンケート調査や観察を通して、対象学級の児童は、目に見えない人間のちがいについてあまり理解できていないと把握できた。それが、多様な仲間のあり方を受け入れることの難しさに繋がっていると考えられた。よって、学級すべての児童を対象に、人間一人ひとりにある目に見えない「ちがい」について知ることを目的とし、授業実践を行った。認知のちがいなど、児童の経験に重ねて考えられるようにすることで、自分も仲間も一人ひとりにちがいがあると、肯定的に理解することに繋がっていた。また、前回の学びを振り返りつつ授業を重ねることで、自己認知や他者認知にとどまらず、人間がちがうからこそ自分にできる配慮まで考えることに繋がっていた。児童の経験に繋げ、肯定的にちがいを捉えられるようにすることや、続けて考える場を作り振り返っていくことが大切であると考えられた。

#### 謝辞

本実践研究に協力して下さった皆様に、心より感謝申し上げます。

#### 文献

文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)(情報所得 2018.12.17)

宮脇恭子・阿部美穂子(2009)交流及び共同学習の実践における教師の工夫—T市小学校教師へのアンケート調査から—

<https://core.ac.uk/download/pdf/70318999.pdf>(情報所得 2018.1.17)

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について

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)(情報所得 2018.12.20)

真城知己(2003)「障害理解教育」の授業を考える,文理閣

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  
前田佳子・高野名明子・千賀愛(2008)障害理解教育のカリキュラム開発に関する  
岩見沢市立栗沢小学校の実践,北海道特別支援教育研究,2(1),21-31