

発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究 —小学校低学年の通常学級でのLD（学習障害）の理解について—

白井 佐和・武藏 博文*・水内 豊和**

(大学院教育学研究科) (特別支援教育講座) (富山大学人間発達科学部)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

**930-8555 富山市五福3190 富山大学人間発達科学部

A Study of the Developmental Disability Understanding Education Program : About the Learning-Disability Understanding in the Lower Grades of Elementary School

Sawa Shirai, Hirohumi Musashi* and Toyokazu Mizuuchi**

Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

***Faculty of Human Development, University of Toyama, 3190 Gohoku, Toyama 930-8555*

要 旨 健常児と発達障害児が同じ学習環境で、互いの違いを認めて支えあいながら学習できることを目的とし、通常学級の小学校低学年を対象にした発達障害の障害理解教育プログラムを作成して実践した。結果、通常学級の児童が、理解を深めることができたが、困り感の理解、具体的支援のきっかけを考えることは十分に深められずに終わった。学習する学年や発達段階をふまえて、児童の理解の進度に合わせたプログラムの計画が必要である。

キーワード 障害理解教育, 発達障害, LD (学習障害), 小学校低学年の通常学級

I. 問題と目的

LD, ADHD, 高機能自閉症等の知的な遅れのない発達障害のある児童生徒は、通常の学級に在籍して教育的支援を受ける場合が多い。「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」では、教職員の理解促進を含め、学校全体が組織として一体的に取り組むことを確保する体制の構築を迅速かつ効果的に進め、通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒へ、総合的な支援体制を確立する必要が

あるとされている。

発達障害児は、障害に直接関連した様々な特性である一次的障害だけでなく、自己不全感をもったり、自己卑下に陥ったりという、二次的障害を持ちやすい。これは、障害の存在が一見してわかりにくく、本人のやる気の問題、家庭でのしつけの問題等とみなされ、周囲から障害であるとは捉えられがたい。また、周囲から理解が得られにくく、学級の中で良好な仲間関係が形成されず、いじめの対象となったり、トラブルを生み出すきっかけになったりすることも

多くある。こうした実態から、通常の学級に在籍している発達障害児に対し、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うためには、まず、発達障害児と関わる教師や担任、支援員、学級の仲間、同じ学校にいる児童生徒等が、発達障害という障害があることを知り、障害理解を進めていく必要がある。

障害理解とは、障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸に捉えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成であるとされる。障害理解を進めていく教育を「障害理解教育」、障害理解教育の中で行われる個々の教育活動を「障害理解指導」と呼んでいる(徳田・水野, 2007)。藤森, 青木, 池田, 越野(2002)は、児童が「自分を見つめる力」や「自分が分かる力」を育て、身近にいる障害者への理解を深めながら、相手のことを思いやって行動することを学ぶ学習は、今後必要となる学習であると述べている。

また水内(2005)は、小中学校の通常学級において学習面・行動面等で気になるとする発達障害児が6%程度存在するにもかかわらず、LD, ADHD, 高機能自閉症といった比較的「不可視的」な発達障害児の存在するクラスで、教師の発達障害についての知識や担任している子どもの理解が不十分であること、また、健常児と発達障害児が同じ学習環境の中で学習をしている現状であるにもかかわらず、発達障害と同じクラスにいる児童が発達障害について理解できていないことを指摘し、障害理解の必要性を述べている。

発達障害に関する障害理解教育の実践・研究が試みられつつある。その実践例として、有澤(2004)は、高機能自閉症児が在籍する通常学級の担任とクラスメートに対して、高機能自閉症の理解学習を実践している。担任が手引きを読んで、発達障害についての知識をもち、対象児のこだわり行動や具体的な行動の特徴等を説明することで、クラス全員と対象児が、どうすればトラブルにならないかを積極的に話し合う場面ができた。それによって、クラス内での対

象児への理解を深め、児童同士でも支援しあえる環境を調整することができるとしている。

「PACER Puppet Program :Count Me In」(PACER Center, 2008)は、幼児・小学校低学年を対象にした障害理解学習プログラムであり、発達障害があることを知り、発達障害の特徴や配慮・支援方法を理解できるようにしている。PACER Puppet Programの訓練を受けた人が、35～60分ほど、複数のパペットを使用しながら、対象年齢に応じたスクリプトを劇で実践することで、その障害のある人に出会ったとき、どのように接したり支援したりできるのかを考えていく構成になっている。

このプログラムと有澤(2004)の実践で共通していることは、教師だけでなく、通常学級の児童も発達障害児の特徴や、具体的な接し方や支援の方法を知っておくことで、児童同士でも支援しあうことができ、発達障害児が適応しやすい環境をクラス内に作る事ができたということである。また、障害理解を進める方法として、発達障害の特徴や発達障害児に対する対応の仕方の情報を整理し、手引きやスクリプトを作成することによって、通常学級の児童への指導が具体的になり、理解を深めることができたことである。

本研究では、「PACER Puppet Program :Count Me In」(PACER Center, 2008)と有澤(2004)の実践をもとにして、小学校低学年の通常学級の児童を対象に、通常学級での発達障害の障害理解教育プログラムを作成して実践する。対象児童の意識の変化を比較し、プログラムの内容と構成を検討する。そして、健常児と発達障害児が互いの違いを認め、相手のことを思いやり支えあいながら、同じクラス内で共に学習できることを目的とする。

II. 方法

1. 本研究の障害理解教育プログラムについて

1) プログラムが対象とする児童

小学校低学年の通常学級を対象とする。

徳田・水野(2007)によると、障害児・者の障

害を認識し理解する過程は、「気付き」「知識化」「情緒理解」「態度形成」「受容的行動」の5段階に分けることができるという。その中で、幼児・児童期は、障害のある人がこの世の中に存在していることに「気付く」段階である。「気付き」から「知識化」の段階へ進むには、児童が障害のある人との差異に気付いて興味をもつ中で、障害についての正しい理解、相手の存在を認める気持ちを共に育てていくことが大切である。そのためには、早い段階からの障害理解教育を進めることが必要である。

2) 本研究のプログラムにおいて理解する発達障害について

学習障害(以下、LD)の理解をテーマにする。LD児は、対応や年齢、条件の違いによって状態が著しく変化する特徴がある(花輪, 2005)。そのため、「がんばっていない」と評価され、理解されにくい。特に、教科学習の場面で、困難が顕著化して現れる。しかし、教科学習の一斉授業で、教員がその児童のみについて随時指導をすることは難しいという問題がある。そこで、教科学習中、LD児がつまづいている場面で、通常学級の児童が、LD児に対して声をかけたり接したりする方法を学習するためのプログラムを作成する。

なお、本プログラムでは、障害名は出さずに指導する。理解する上で大切なのは、友達が「困っていること」を学び、必要な支援方法を考えて、個人としての向き合い方を学ぶことと考えるからである。

3) プログラムの構成について

障害理解教育を進める上でのポイントは、子どもたちは障害者に関して「知り」、また学習や体験を通して障害者の生活や特性等を自分と対比しながら「感じ」「考え」、さらにそのような学習を繰り返しながら障害に対する自分の「態度を形成」し、実践的行動へとつなげていくこと(徳田・水野, 2007)としている。このポイントを参考に、授業の学習活動の構成を検討する。

①発達障害のある児童の設定

発達障害児の様子は人形を使用して演じて示した。人形を使用することで、障害の特性や困難さを具体的に説明し、支援方法を指導することができる。

本研究では、人形の名前を「みっちーくん」、年齢は小学校2年生で、読む能力と聞く能力の使用に困難を示し、教室等の集団場面で注意が散漫で多動である特徴を設定した。

②授業中困っている様子を紹介する劇

通常学級の児童がみっちーくんの困っていることを具体的にイメージするために、休み時間と国語の授業(教科学習場面)の劇を作成した(資料1)。ストーリーの内容は、休み時間と国語の授業という2つの場面を設定した。

休み時間の場面では、みっちーくんが知的な遅れがないこと、友達と仲良しなこと、そしてポケモンの暗記や走ることが得意なことを示した。国語の授業の場面では、きょろきょろして注意されること、忘れものが多いこと、音読が上手くできずに笑われて泣いてしまうことの3つの「困ったこと」を示した。また、児童が集中して劇を見ることができるよう、劇は4分程度の時間で構成した。劇中に、LD児の気持ちの変化が示されている。

③LDの疑似体験

児童がLD児の読みや聞き取りの様子を「実感」できるように体験学習を取り入れた。

読む能力は、文字がぼやけて見える教科書と通常の加工していない教科書を比較し、読みにくさの違いを体験させた。前記の2種類の教科書を、プロジェクターに順番に映し出し、実際に児童に読み比べを行わせた。教科書の文字がぼやけて見えてしまうので、「音読の練習はちゃんとしたんだけど、うまく文字を読むことができない」という実感を持たせた。

聞く能力は、雑音が入っていて先生が言っていることが聞き取りにくいテープと、雑音の入っていないテープを聞き比べて、聞き取りにくさの違いを体験させた。「たくさんの音が

いっぺんに聞こえて、先生の言っていることがうまく聞き取れず、忘れ物をしてしまう。」という実感を持たせた。

④発達障害の原因説明

文字だけがぼやけて見える理由や、いろいろな音が一度に聞こえてしまう理由を、タンスの模型を用いて児童に説明した。

タンスは、目や耳から脳内に入ってきた情報を整理する脳の働きを表現している。また、「タンスが開きにくい」という言葉で障害を表現し、文字だけがぼやけて見えてしまうのは「音読のタンスが開きにくいから」と説明した。また、LD児が、努力不足ではないということを強調するために、「頭の中のタンスが、生まれつき開けにくくなっていて、どんなに練習してもがんばっても開けにくいままである。」という説明を加えた。そして、LD児であるみっちーくんのタンス（頭）と、他のみんなのタンス（頭）を比較して示した。

⑤困り感の理解

友達からの視点で具体的支援を考えることができるように、みっちーくんの気持ちを理解することをねらいとした。

周りの友達に理解されずに、国語の授業中に泣いてしまったみっちーくんの気持ちを児童一人ひとりに考えさせて、プリントに記入させた。その後、周辺の児童とプリントを交換させて、意見の交換をするように指導した。

⑥具体的な支援のきっかけを考える

児童が発達障害について知って考えたことを、様々な状況や場面で応用できるように設定した。

みっちーくんの困っているとき、「気にしないふりをして、放っておく」という関わりをもたない行動、「みっちーくんを見て笑う」という相手を嘲る行動、「『きよろきよろせんと音読しなよ。』と言う」という注意行動、「『どうしたの？』と聞く」という相手の困り感を尋ねる行動、以上4つの行動で、どのように応じるか

を児童に問うた。順に選択肢を示して児童に挙手させ、多数決で判断した。また、理由を尋ね、児童同士で意見交換させた。

⑦具体的支援を考える

「実践的行動」の準備として、障害に対する自分の「態度を形成」することをねらいとした。みっちーくんが困っていることに対して、どのように具体的な声かけや接し方ができるのかを指導した。「友達：どうしたの?」「みっちー：今、教科書のどこを読んどんか、わかりにくいんや。」「みっちー：ありがとう。」というせりふを黒板に示し、みっちーくんの「今、教科書のどこを読んどんか、わかりにくいんや。」という発言の後、友達がどのように声をかけたり接したりすればよいのかを、児童にカードを渡して、記入させた。そして班になり、班内のメンバーと意見交換をさせた。その意見交換によって、友達の意見や新しく考えた自分の意見等を付け足して、カードを完成させた。

⑧具体的な支援を練習するための役割表現

障害に対する自分の「態度を形成」し、「実践的行動」へとつなげていくことをねらいとし、支援を具体的に練習する役割表現を行った。

役割表現の方法は、みっちーくんとその周りにいる友達役となり、みっちーくんの気持ちや困ったことに気付いた後、困っているみっちーくんに対して声をかける場面を設定する。その場面で、友達役の児童は、具体的な支援方法を提示したり、みっちーくんを思いやる言葉を表示したりすることにより、みっちーくんと友達双方の気持ちを学習する。

2. 発達障害の障害理解学習プログラムを実践するための授業研究

1) 対象学級

香川県内の公立T小学校2年生男子23名、女子17名、計40名のクラスで授業を実施した。なお、クラス内にLDと診断されたまたはその傾向がみられる児童はいない。

2) 授業計画

平成20年12月の2日間のうち2単位時間で授業を実施した。指導案は、第一筆者が先行研究等を検討して指導案素案を作成した。そして、授業実施クラスの授業に参加して学級の実態や担任の様子を観察した。その後、第二筆者や対象学級の担任2名、通級指導教室担当教諭に意見をもらい、学習指導案を再度作成した。作業には平成20年9月から11月末まで約2ヶ月を要した。

第一次(表1)の授業目標は、劇と疑似体験を通じて、「がんばってもできないことがある」ことに気づくこと、音読がうまくできずに友達に笑われて泣いてしまったみっちゃんへの気持ちを想像することができることの2点である。

第二次(表2)の授業目標は、困っている友達への支援・接し方を、児童同士で意見交換することができること、みっちゃんへの声のかけ方、接し方を具体的に役割表現で実践できることの2点である。

3. プログラムの評価と分析方法

児童による授業実施の事前・事後アンケート(資料2,3)、第一次、第二次授業の最後に児童が評定し、記入する自己評価(ふりかえりカード)、授業中に使用したプリントの意見をもとに評価と分析を行った。また、指導者本人と指導者以外の第三者による評価を行った。

1) 事前・事後アンケートの分析方法

事前・事後アンケートの対象者は、対象学級の児童40名である。事前アンケートは授業実施の2日前に、事後アンケートは3日後に行なった。児童にアンケートの記入の仕方を口頭で説明し、用紙(資料2,3)を配布して、実施した。分析方法はアンケートの結果を集計して、授業の事前と事後で児童の選択にどのような変化があったのかを比較した。自由記述については記載された文章をキーワードごとにまとめた。

2) 児童による自己評価(ふりかえりカード)の分析方法

表1 第一次の授業計画

構成	児童の学習活動	使用教材
導入	1. みっちゃんを紹介をし、課題「劇を見てみっちゃんへの気持ちを考える」を知る。	
劇	2. 劇を見る。 (1) みっちゃんへの表情を想像して、発表する。 【①休み時間】 ・ 走ること、ポケモン博士と呼ばれることをほめられてうれしい。 【②国語の授業中】 (2) 国語の授業でのみっちゃんの苦手なことをポイントで確認する。 苦手なこと 音読、話を聞き取ること	・ 劇のビデオ ・ パソコン ・ プロジェクター
障害疑似体験	3. みっちゃんへの感覚を体験する。 (1) 文字の見え方 (2) 音の聞こえ方 (3) 感想を発表する。 (4) みっちゃんへの苦手なことの理由を、振り返る。 苦手なこと ・ 音読(文字がぼやけて見えにくいから) ・ 話を聞き取ること(音がたくさん聞こえるから)	・ パワーポイント ・ 音を録音したMD ・ 第一次プリント
発達障害の原因説明	4. みっちゃんへの苦手なことの理由 LDについて知る。 ・ 頭の中でうまく働かないところがある。(読む、書くというタンスが、うまく開けられない) ・ 勉強や練習をなまけているわけではない。 ・ 先生や家族の教え方やしつけが悪いわけではない。 ・ そんなみっちゃんのようなお友達もいる。	・ タンス
困り感の理解	5. 【②国語の授業中】のみっちゃんへの気持ちを考える。 (1) プリントに気持ちを想像して書く。 (2) 近くの友達と意見を交換する。 (3) 発表する。	
まとめ	6. ふりかえりカードを書く。	・ ふりかえりカード

表2 第二次の授業計画

構成	児童の学習活動	使用教材
導入	1. 前回の授業で考えた、みっちーくんの気持ちを復習する。 そして、課題「もし、みっちーくんが困った様子だったら、どんなふうに声をかけたり接したりできるのかを考えよう。」を知る。	・絵カード
具体的支援のきっかけを考える	2. 困っている友達が近くにいたら、なんと声をかけるのかを考える。 ① 気にしないふりをして、ほおっておく。 ② みっちーくんを見て笑う。 ③ 「きょろきょろせんと、音読しなよ！」と言う。 ④ 「どうしたの？」と声をかける。 を書いた選択肢カードを見ながら考える。	・選択肢カード
具体的支援を考える	3. ④「どうしたの？」の声かけから、「みっちー：今、教科書のどこを読んどんか、わかりにくいんや。」「みっちー：ありがとう。」というせりふをもとに、みっちーの言葉に対する、具体的な声かけや接し方を考える。 (1) カードにフェルトペンで自分の意見を書く。 (2) グループで意見を交流する。 (3) 友達の意見を聞いて、自分の意見を書き直したり付け足したりする。	・カード (B4の紙を横に二つに切ったもの)
LD児へ具体的な支援を練習するための役割表現	4. 役割表現をする。役割表現では、言葉だけでなく、声の調子や話し方、表情も含めて表現する。 (1) ペアで練習する。「みっちーくん役」「友達役」と時間を分けて交代に演じて、自分の意見を発表することによって、どちらの役も体験する。 (2) 全体で交流する。「みっちーくん役」は指導者が担当し、児童は「友達役」のみ発表する。発表した意見は、黒板にはり、振り返る。	・お面
まとめ	5. 授業のまとめをする。 ・友達の立場から「困っているお友達がいたら、『どうしたの?』と声をかけてみよう。」 ・みっちーくんの立場から「苦手なことを、近くの人に恥ずかしがらないで伝えてみよう。」 6. ふりかえりカードに今日の授業の感想を書く。	・みっちーくんの人形 ・ふりかえりカード

児童による自己評価(ふりかえりカード)は、第一次、第二次の授業の最後にそれぞれ実施した。授業での内容理解、役割表現の達成度、授業を受けて感じた今後への意欲の3つを四段階評価し、感想を自由記述するものである。これを集計して、児童の評価を分析した。また、自由記述についてはキーワードにまとめて、どのような意見や理解があるのかを分析した。

3) 授業で使ったプリントの記述

第一次の授業「困り感の理解」の学習活動で、児童がみっちーくんの気持ちを想像して自由記述したプリントと、第二次の授業「LD児への具体的な支援を練習するための役割表現」の学習活動で、「みっちーくんの言葉に対する、具体的な声かけや接し方」を児童が書き込んだカードの記述を、キーワードにまとめて分析する。それをもとに、児童の取り組みや、障害理解学習プログラムによって考えたことを分析する。

4) 授業を指導する者と指導者以外の第三者による評価

評価の客観性を高めるために、指導者等による他者評価も行った。授業を実施した学級の担任2名と特別支援学級担任1名に、授業参観を依頼し、指導者・児童の発言や行動、板書の進め方等の、改善したらよい点、参考になった点を記録していただいた。それをもとに、本研究の障害理解学習プログラムについて評価する。

III. 結果

1. 事前・事後アンケートの結果

1) 事前アンケートの結果

事前アンケートは、40名が回答した。

事前アンケートの結果は、問い1を表3に、問い2を表4に示した。横軸は①の質問項目の(1)から(6)までを、縦軸は②の質問項目の(1)から(6)までを示している。

表3に示すように、事前アンケート問い1「①どうして女の子が忘れ物をしてしまうのか」の質問に対して「(5) どんなに頑張っても、聞き取ってノートに書くことが苦手だから。」を選択する児童が29名と一番多かった。また「(1) 話を聞いていなかったから。」「(2) おしゃべり

表3 事前アンケート問い1の結果（児童40名に実施）

② \ ①	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	問い2の 選択人数
(1)	0	0	0	0	1人 (2.5%)	0	1人
(2)	0	0	0	0	0	0	0人
(3)	0	0	0	0	0	0	0人
(4)	2人 (5%)	1人 (2.5%)	0	1人 (2.5%)	4人 (10%)	0	8人
(5)	3人 (7.5%)	1人 (2.5%)	0	3人 (7.5%)	23人 (57.5%)	0	30人
(6)	0	0	0	0	1人 (2.5%)	0	1人
問い1の 選択人数	5人	2人	0人	4人	29人	0人	

表4 事前アンケート問い2の結果（児童40名に実施）

② \ ①	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	問い2の 選択人数
(1)	0	0	0	0	1 (2.5%)	0	1人
(2)	1 (2.5%)	0	0	0	0	0	1人
(3)	0	0	0	0	1 (2.5%)	0	1人
(4)	2 (5%)	0	0	0	1 (2.5%)	0	3人
(5)	19 (47.5%)	1 (2.5%)	0	0	11 (27.5%)	1 (2.5%)	32人
(6)	0	0	0	0	2 (5%)	0	2人
問い1の 選択人数	22人	1人	0人	0人	16人	1人	

表5 事後アンケート問い1の結果（児童37名に実施）

② \ ①	(2)	(3)	(1)	(5)	(4)	(6)	問い2の 選択人数
(1)	0	0	0	0	1人 (2.7%)	0	1人
(3)	0	0	0	0	1人 (2.7%)	0	1人
(2)	0	0	0	0	0	0	0人
(5)	0	0	0	2人 (5.4%)	1人 (2.7%)	0	3人
(4)	3人 (8.1%)	1人 (2.7%)	0	2人 (5.4%)	23人 (62.1%)	0	29人
(6)	0	1人 (2.7%)	0	0	2人 (5.4%)	0	3人
問い1の 選択人数	3人	2人	0人	4人	28人	0人	

表6 事後アンケート問い2の結果（児童37名に実施）

② \ ①	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	問い2の 選択人数
(1)	1 (2.7%)	0	0	0	1 (2.7%)	0	2人
(5)	0	0	0	0	0	0	0人
(2)	0	0	0	0	0	0	0人
(3)	1 (2.7%)	0	0	0	1 (2.7%)	0	2人
(4)	5 (13.5%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)	0	25 (67.6%)	0	32人
(6)	0	0	0	0	1 (2.7%)	0	1人
問い1の 選択人数	7人	1人	1人	0人	28人	0人	

をしていたから。」「(4) 家で時間割りをあわせていないから。」を選択する児童は11名であった。また、問い1「②その女の子に気がついたらどうするか」の質問に対して「(5) どうした

の?と言う。」と選択する児童は、30名であった。

表4に示すように、事前アンケート問い2「①どうして女の子はまわりを見ながらきよ

きょろしているのか」の質問に対して、「(1)安全確認をしているから。」を選択する児童が22名と一番多かった。

以上から、障害による相手の困り感について理解できている児童が少ないことが分かる。

2) 事後アンケートの結果

事後アンケートは37名が回答した。

事後アンケートの結果は、問い1を表5に、問い2を表6に示した。横軸は①の質問項目の(1)から(6)までを、縦軸は②の質問項目の(1)から(6)までを示している。また、事前アンケートの結果と比較しやすいように、項目の順番を入れかえた。

表5に示すように、事後アンケート問い1「①どうして男の子が忘れ物をしてしまうのか」の質問に対して「(4)どんなに頑張っても、聞き取ってノートに書くことが苦手だから。」を選択する児童が28名と一番多かった。問い2「①どうして女の子はまわりを見ながらきょろきょろしているのか」の質問に対して「(4)自転車が邪魔で、道を通ることができなくて困っているから。」を選択する児童が29名と一番多かった。また、事前アンケート問い2①で最も多かった「(5)安全確認をしているから。」を

選択した児童は7名となった。以上より、困り感の理解ができている児童が増えているこきてい児童が増えていることが分かる。

しかし、表6に示すように、事後アンケート問い2「③気がついたらどうするか」の「困っている様子の障害者に対しての、声のかけ方」では、「何をしたらいいかわからないから」と、児童自身が気付いた相手の困り感に自信が持てず、行動に移せないために「どうしたの?」と聞いてみるという意見もあった。

以上から、相手の困り感を正しく推測して支援を行う児童や推測できておらず声かけをする児童がおり、困り感の理解に個人差があることが分かる。

2. ふりかえりカードの結果

身近にLD児がいないことから、通常学級の児童が、LDの特徴や困っていることを推測しにくいと思われた。しかし、表7に示すように、第二次ふりかえりカードの自由記述で、ほとんどの児童がみっちーくんに関する意見や感想を書いていた。

3. 指導者等による他者評価

LDの疑似体験では、他者評価で「普通の見

表7 第二次ふりかえりカードの自由記述「今日の授業で学んだことや感想を書く」

キーワード	自由記述の内容
授業を受けてみての感想	<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しかった。 ・ 勉強になった。 ・ がんばれた。
授業内容についての感想	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「どうしたの?」という言葉をつかってみたい。 ・ 苦手なことを周りの人に伝えてみたい。 ・ やさしく言葉をかけることを大切にしたい。
役割表現	<ul style="list-style-type: none"> ・ 役割表現ができたのでよかった。
みっちーくんに対する感想	<ul style="list-style-type: none"> ・ 喜んでくれてうれしかった。 ・ げんきになってくれてよかった。 ・ 悩みが解決できたのでよかった。 ・ 学校生活が楽しそうになりよかった。 ・ 国語のテストをがんばってほしい。 ・ 学校がすきになってよかった。 ・ 「ありがとう」といってくれてうれしかった。 ・ みっちーくんの気持ちがよくわかった。
今後したいこと	<ul style="list-style-type: none"> ・ 困っている人がいたら助けたい。 ・ 学校生活を楽しくしたい。 ・ 学校生活で友達と助け合いたい。 ・ みっちーくんみたいな子がいたら、たすけたい。 ・ これから人の気持ちを考えたい。 ・ 友達が困っていたら、その場で考えたい。

え方や聞こえ方と、みっちーくんの見え方と聞こえ方を対比させて疑似体験をしたことによって、効果的であった。」という意見があった。また、授業中も「見えにくいわ。」「全然わからんわ。」という児童の直接的な反応が見られた。ダンスを使った発達障害が起こる脳の機能の説明は、指導案の検討の際に、小学校低学年の児童には理解しにくいという意見もあったが、他者評価で「引き出しが開きにくいことを実際にプラスチックの箱のたんすで表現して分かりやすかった。」と意見があった。

IV. 考 察

1. 本研究におけるプログラムの効果

1) 同じクラスに在籍していないLD児を知ること

本授業研究の対象学級は、身近にLD児がいないが、LDの特徴や困っていることを推測した。人形を使用し劇を作成して示したことで、ほとんどの児童がみっちーくんに関する意見や感想を書いていた。

障害理解教育の教材はいかに具体的であるかが決め手になる（徳田・水野，2007）。LD児のことを「知る」ためには、LD児の学校生活や、教科学習中困っているときの様子、LD児の周りにいる児童や教師の反応を、具体的に提示することが大切である。提示の方法や教材の工夫によって、LDに対する理解を進めることができる。

2) LDの疑似体験と発達障害の原因説明の有効性

LDの疑似体験では児童の直接的な反応が見られた。障害シミュレーション体験（疑似体験）を学習に組み込み体験的に理解させることは有効であった（徳田・水野，2007）。練習しても頑張ってもできないみっちーくんの気持ちを学習するのによい教材であったと考える。また、体験そのものを目的とせず、児童が体験によって得たLD児の特徴についての疑問を解決できる、発達障害の原因を説明する指導を加

えて行うことが大切である。

障害原因の具体的な説明として、2つの整理ダンスを使って、発達障害が起こる脳の機能説明を行った。他者評価で「引き出しが開きにくいことを実際にプラスチックの箱のたんすで表現して分かりやすかった。」と意見があったことから、有効であったと考える。

上野（2002）は「脳は知識の整理ダンス」という例えをもとに、「整理ダンスの引き出しの具合が悪い」「その引き出しの一部が使いにくい。そしてその引き出しは人によって違う」とLDを説明した。さらに、知的障害と自閉症も同じように例えている。この例えをもとに、生まれたときからの発達障害の脳の機能的な問題をダンスの開きにくさで表現し、ダンスを二つ準備して健常児の脳と発達障害児の脳を比較して説明することは、他の障害説明にも応用できる。

2. 本研究のプログラムで改善を要する点

本研究のプログラムでは具体的支援を考える目的を第二次の授業のねらいとしており、そこに十分時間配分したことから、具体的支援のきっかけを考える部分は時間配分を短くして、5分とした。

泉（2005）は、小学校低学年の児童が、他の児童を援助できるのは、自分が援助されたことのある場面や相手が困っていることがよく分かる場面等であり、相手が困っていることに気づいても、どう援助すればよいのか分からない場合も考えられると指摘している。

今回の授業研究では、具体的支援のきっかけを考える学習活動の際に、指導者が始めから選択肢を提示して、児童に判断をさせてしまった。劇をふりかえり、みっちーくんの気持ちを自分の立場に置き換える学習をすることにより、児童自身から「どうしたの?」という言葉を引き出す過程が必要であった。その過程を通じて、児童が十分な理解をしてから、次の学習活動につなげることができればよかった。

3. 授業を実施する際の留意点

クラスの特性或普段の学習方法について実践

するクラスの担任と協議や情報交換をし、児童のスタイルに合う授業進行を検討することが大切である。第二次の授業のはじめに、支援の必要性を再度強調するために、紙芝居を使用しながら前時の振り返りをした。このことについて、他者評価で「前時の感想や質問を取り上げることで、ふりかえりもできて、疑問も解消できた。」と意見があった。児童の反応や質問状況から導入方法を検討することも、プログラムを実践し授業を展開するにあたり必要不可欠である。

4. 今後の課題

本研究では、通常学級の児童が発達障害児の困っていることや特徴を知り、自分との違いを認めることによって、相手のことを思いやって支援のきっかけを考えた。そして、具体的な支援の方法を実践したりすることによって、効果を得ることができた。しかし、2時間という限られた時間で、8つの構成を実践したため、児童の理解状況を確認せずに、強引にプログラムを進めることになり、困り感の理解、具体的支援のきっかけを考えるでは、児童同士の意見交換が十分になされず、理解が深められないまま終わってしまった。障害理解教育を進める上で、「態度を形成」し「実践的行動」へとつなげることが不十分であった。

以上のことから、障害理解教育プログラムを作成する際には、学習する学年や発達段階をふまえて児童の理解の進度に合わせたプログラムの計画を立てることが必要である。また、児童が発達障害を身近にとらえ、学習に興味をもって取り組むことができるように、教材を工夫する必要がある。

今後、発達障害児に対しても健常児に対してもそれぞれの教育的ニーズに合わせて指導や支援を行うことが必要になってくる。発達障害児と健常児が同じ学級内で互いの違いを認めて、相手のことを思いやり支えあいながら共に学習していくためには、特別に支援が必要とされる発達障害児だけでなく、その発達障害児とともに同じ学級で学習しているその他の児童へも相手の立場に立って考え行動することの大切さを

学ぶような学習を進める必要がある。そのためにも、今回取り上げたLDのみならず、ADHD（注意欠陥多動性障害）や高機能自閉症に対する障害理解教育プログラムも検討すべきである。

謝辞

本研究を実施するにあたり、ご協力頂いたT小学校の皆様にご感謝申し上げます。実践研究において、授業の記録や助言をしていただいた、先生方、児童の皆さんに、改めて感謝致します。

本研究は、日本特殊教育学会第47回大会で、ポスター発表したことを付記します。

引用文献

- ・有澤直人（2004）情緒障害通級指導教室における自閉症教育—障害の理解啓発のための取り組み、自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究 5巻
- ・泉利恵（2005）、小学校低学年におけるピアサポートに関する実践的研究、岡山県教育センター研究紀要
- ・上野一彦（2002）、LD（学習障害）の子どもたち、大月書店
- ・徳田克己・水野智美（2007）、障害理解 心のバリアフリーの理論と実践、誠信書房
- ・特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- ・独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド 第一章、東洋館出版社
- ・藤森義正・青木道忠・池田江美子・越野和之 編（2002）交流・共同教育と障害理解学習 仲間を見つめ自分を育てる 全障研出版部
- ・水内豊和（2005） 幼少期における障害理解教育プログラムに関する研究—特にLD、ADHD、自閉症などの不可視的な障害の理解について—、明治安田こころの健康財団研究助成論文集
- ・PACER Center（2008） PACER Puppet Program : Count Me In.

資料1 第一次 劇のスク립ト

学習障害に関する劇

【登場人物】

みっちーくん : 学習障害をもっている男子 (人形) 2人
先生 : 1人
なおちゃん (友達) : 1人
ひろくん (友達) : 1人
進行役 : (指導者 1人)

【使用小道具】

教科書とみっちーくん (図1)



図1 教科書とみっちーくん

【 劇① 】

進行役 : 今日、みなさんに一人のお友達を紹介します。
名前は「みっちーくん」といって、みんなと同じ小学2年生の男子です。

さきほどみっちーくんから聞いたのですが、学校でなにか困ったことがあるみたいなんです。でも、なかなか教えてくれないんだ。「何に困っているのか」がわからないから、みっちーくんの休み時間と国語の授業中の様子をみんなに見てもらいたいのです。みっちーくんの気持ちはどう変わっていくのか、しっかり劇を見ていてね。

『休み時間』

(みっちーくんを周りを取り囲み、なおちゃんとひろくんが教室で話している。)

なおちゃん: みっちー、さっきの体育では走るのやっぱり一番はやいのお。50メートル走は、クラスでダントツいちばん!! さすがやん!

みっちー : まあな。走ったり動いたりするんは得意やけんの。まあ、ピジョンやルギアみたいに飛べたら、もっとええのにな!! フリーザとか、クロバット…ムクホークがええかな。(きょろきょろしている)

なおちゃん: ピジョン、ルギア、フリーザ…さすが、クラスでいちばんのポケモン博士やなあ!

ひろくん : ほんまにポケモンのことは、何でも知ってて教えてくれるけん。みっちーはすごいよなあ。

みっちー : ポケモンのことだったら、まかせろって。えへへ!
あ、そろそろ国語の授業がはじまるよ!!
(なおちゃん、ひろくんは急いで席に着く)

『国語の授業』

先生 : (先生が教科書を持って登場し、国語の授業が始まる。)
みんな静かにしましょう。授業をはじめます。
では、みっちーくん。このページを音読してください。

みっちー : えー？う、うーん。あの…教科書を忘れました。

先生 : 忘れたの？昨日、連絡帳にメモするように言ったじゃない！仕方ないわねえ。隣のひろくんに見せてもらいなさい。
(ひろくんは、本をさしだす)

みっちー : (まわりをみて、しばらくのあいだきよろきよろしている。)
えっと…えっと…。
(ひろくんのほうを見る)

ひろくん : なんだよ、みっちー。きよろきよろせんと、音読しろよ。

みっちー : えっと…こ、こ、こわ。(上手く読むことができない)

なおちゃん

ひろくん : クスクス。(小さい声で笑っている。)

先生 : 「ここは、北アメリカ。」ですよ。

みっちー : はい。こ、こわ、きたあ、め…？

先生 : 「こ、こ、は、き、た、あ、め、り、か。」です。続けて読んで。

ひろくん : みっちー、ちゃんと昨日の音読の宿題やっとなのちゃうんか？
なおちゃん : クスクス。(小さい声で笑っている。) 宿題くらい、やってきなよ。

みっちー : ちゃんと、音読の宿題やってきたわ！！
「ここ、わき、たあめ…り……」うーん、もういや！できん！！もうやりたくない！！えーん！！
(教科書をたたきつけてなきだす)

ひろくん : わっ！！みっちーなきだしたで！！
なおちゃん : ほんまや、ほんまや。みっちー、へんなのー！あははは。

先生 : みっちーくん、外にでなさい。みんなは、音読を続けていなさい。

***** (みんな退場) *****

進行役 : あらあら、みっちーくんはとっても怒っているね。
プリントを見て、ここまでのみっちーくんの気持ちの変化を確認しておこうね。

資料2 事前アンケート 質問項目

問
1
設
定

図工の授業中に、隣の席で、準備物を忘れていた女の子がいる。準備物は連絡帳に書いておらず、先生が授業中に口頭で説明していた。その子は、先生が授業中に口頭で連絡したことを聞き取るのが苦手と言っており、いつも上手くメモできずに忘れ物が多い。

① どうして女の子が忘れ物をしてしまうのか（選択式）

- (1) 話を聞いていなかったから。
- (2) おしゃべりをしていたから。
- (3) わすれっぽいやから。
- (4) 家で時間割りを確認していないから。
- (5) どんなに頑張っても、聞き取ってノートに書くことが苦手だから。
- (6) その他の意見。

② その女の子に気がついたらどうするか（選択式）

- (1) なにもしない。
- (2) 「忘れ物をしてばかだなあ。」と笑う。
- (3) 「なにやってるんだよ。」と注意する。
- (4) 「ちゃんと持ってきなよ。」と言う。
- (5) 「どうしたの？」と言う。
- (6) その他の意見

③ ②を選んだ理由（自由記述）

問
2
設
定

生まれてから歩くことができない障害のある女の子が、車いすに乗って一人で歩道橋の前で、周りを見ながらきょろきょろしている。道には、たくさん車が通っている。

① どうして女の子はまわりを見ながらきょろきょろしているのか（選択式）

- (1) 安全確認をしているから。
- (2) 探し物をしているから。
- (3) 道に迷っているから。
- (4) 車を見ていたから。
- (5) 車いすで階段を登ることが出来なくて困っているから。
- (6) その他の意見

② その女の子に気がついたらどうするか（選択式）

- (1) なにもしない。
- (2) 「人が通るのでのいてください。」という。
- (3) 「歩けないのですか。」という。
- (4) 「大変ですね。」という。
- (5) 「どうしたのですか？」という。
- (6) その他の意見

③ ②を選んだ理由（自由記述）

資料3 事後アンケート 質問項目

問
1
設
定

隣の席で、授業中に準備物を忘れていた男の子がいる。その子は、先生が授業中に口頭で連絡したことを聞き取るのが苦手とされており、上手くメモできずに忘れ物が多い。

① どうして男の子が忘れ物をしてしまうのか（選択式）

- (1) おしゃべりをしていたから。
- (2) わすれっぽいから。
- (3) 一生懸命話を聞いていなかったから
- (4) どんなに頑張っても、聞き取ってノートに書くことが苦手だから。
- (5) 家で時間割を確認していないから。
- (6) そのほかの意見。

② その男の子に気がついたらどうするか（選択式）

- (1) なにもしない。
- (2) 「なにきよろきよろしょんや！」と注意する。
- (3) 「忘れ物ばかりばかやなあ。」と笑う。
- (4) 「どうしたの？」と言う。
- (5) 「ちゃんと持ってこないかんで。」と言う。
- (6) その他の意見

③ ②を選んだ理由（自由記述）

問
2
設
定

生まれてから歩くことができない障害のある女の子が、車いすに乗って一人で道の真ん中で、周りを見ながらきよろきよろしている。道の真ん中には、大きな自転車がとめてある。

① どうして女の子はまわりを見ながらきよろきよろしているのか（選択式）

- (1) 探し物をしているから。
- (2) 道に迷っているから。
- (3) 自転車をじっと見ていたから。
- (4) 自転車が邪魔で、道を通ることができなくて困っているから。
- (5) 安全確認をしているから。
- (6) その他の意見

② その女の子に気がついたらどうするか（選択式）

- (1) なにもしない。
- (2) 「歩けないのですか。」という。
- (3) 「大変ですね。」という。
- (4) 「どうしたのですか？」という。
- (5) 「人が通るのでのいてください。」という。
- (6) その他の意見

③ ②を選んだ理由（自由記述）