

通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践

— 発達障害のある児童生徒理解を図る授業実践事例を通して —

Class practice about disability understanding education in normal classes.

- through a class practice example that aims to understand schoolchildren with developmental disabilities -

岡野 由美子
Yumiko Okano

要旨 (Abstract)

本稿では、発達障害のある児童生徒についての障害理解教育について、実践事例を元に考察する。通常の学級においては、これまでも様々な形で障害者理解教育は行われてきた。総合的な学習の時間や道徳などの授業で、車椅子体験やアイマスク体験などの疑似体験を通して障害のある人の立場を理解し、自分自身がどうするかなどを考えさせるような授業は多く取り組まれている。一方で、通常の学級に、障害のある児童生徒は在籍している現状がある。発達障害の可能性のある児童生徒は、平成 25 年の文科省調査において、全体の 6.5% という結果が出ている^①が、発達障害は目には見えにくく、周囲の児童生徒だけではなく本人も認知していないこともある。しかし、学級経営を行う上で、発達障害を理解しておくことは、一人一人を大切にしたい児童生徒を育んだり、他者を理解したり、多様性を認めあうために大切であると考えられる。しばしば、発達障害のある児童生徒が不適応を起こしたり、他の児童生徒からの不満が充満し、学級経営が困難になったりするケースも起こっている。このようなことから、通常の学級で、発達障害についての授業を行いたいが、どうすれば良いかわからないという教員の声もよく聞くようになってきている。授業実践の事例をあげ、配慮すべき事項や授業実践事後の学級では変化が見られたことなどについて、論じる。

キーワード 障害理解教育、発達障害、通常の学級

I. はじめに

学習指導要領が改訂となり、小学校学習指導要領総則第 5 の 2 のイには、障害者基本法から「障害のある幼児児童生徒との交流および共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」ということが明記された^②。さらに小学校学習指導要領解説 総則編には、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場であることが挙げられている^③。また、交流および共同学習は、組織的、計画的、継続的な実施が大切であるということが述べられている。また、特別支援学級と通常の学級は、日常的に活動を共にすることが可能であるという利点を生かし、校内協力体制のもと、効果的な活動を設定することも述べられている。

このようなことから、各学校において「交流および共同学習」という形態で、特別支援学校と小・中学校が学習や学校行事を共にする機会を作るなどの実践をしている学校が多い。さらに、事前事後学習として、障害理解教育の授業を行うことも多い。

今枝ら(2013)によると、交流および共同学習は、小・中学校ともに、総合的な学習の時間や道徳の時間などに実施していることが多い⁽⁴⁾。また、障害理解教育の対象学年は、小学校では3年生が最も多く約20%、中学校では1年生が最も多く約40%であったが、0%という結果の学年はなく、それぞれの学校や地域の状況等に応じた対象学年で実施されているようである。また、五十嵐ら(2017)によれば、調査対象校のうち、実際に直接関わっている知的障害児がいる場合には約60%の学級で障害理解教育を実施しており、学級の実態や状況に応じて随時実施したり、課題となる場面が生じたことを機会として時間をとって授業をしたりしているという実態があった⁽⁵⁾。

田名部ら(2017)によると、小学校では、アイマスク体験や車椅子体験など、シミュレーションを取り入れている小学校は実施校のうち約半数である。それらの疑似体験により、出来るだけ実感として障害を捉えることで、その状態に改めて気づいたり自分ごととして理解したり、という学習は比較的多く取り入れられてきていた。これらの障害については確かに比較的目的には見えやすく、児童生徒が体験しやすかった。そして、その体験を通して障害のある人の立場に立って考え、段差のある日常生活が障害のある人にとっては場合によっては危険をもたらすこと、横断歩道のメロディや点字ブロックの意味などに気づき、自分たちの生活でできることを考える学習として意義深いものである。

しかし、柴田(2013)は、障害理解教育は人間理解を基礎とするものであり⁽⁶⁾、疑似体験をすれば障害の理解ができた、というような安易な実施ではなく、様々な配慮が必要であると述べている。体験により実感として捉えることは大切であるが、それに終始してしまえば真の理解には至らない。ただ不便だ、助けなければならない、というような感想で終始してはならない。

一方、通常の学級にも障害のある児童生徒は在籍する。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」では、学習上または生活上に困難さを抱えている発達障害の可能性のある児童生徒の割合は約6.5%であるという結果を示した。これは、視覚障害や肢体不自由のような、目には見えにくいけれどもなんらかの障害のある児童生徒が40人学級に2人から3人いるということを表している。

そして、それらの児童生徒を含む学級を指導する担任や児童生徒たちが、発達障害を理解するための障害理解教育に取り組む学校も増えてきている。しかしまだまだ実践事例は多くはない。また、実際に対象となる児童生徒を含む学級において、授業を行う場合には、その後の学校生活や本人の意識に変化が生じることが考えられるため、事前事後の準備や配慮など、細かな計画が必要である。では、どのような事前準備や配慮が必要で、実践により、どのような成果がみられるのかなど、実践事例を挙げて論じる。

II. 発達障害についての障害理解

(1) 学級経営における児童生徒理解

学級は、「ホームルーム」と呼ばれるように、児童生徒が所属する、学校生活における基盤となる場所である。児童生徒は、この学級集団の一員として過ごし、授業で他者の考えを聞き合うことで様々な考え方に触れ、学習し、成長していく。また、授業以外の時間であっても、朝の会や昼休み、放課後などの時間において友達との関わりや人間的な交わりの中で様々なことを学んでいる。このような学級を経営する上で大切なことは、確かな児童生徒理解である。文部科学省発行の「生徒指導提要」(2010)には、学級担任は、学級・ホームルームには多様な児童生徒がいることを前提とし、学級での児童生徒との人間的なふれあい、きめ細かい観察や面接、保護者との対話を深め、一人一人の児童生徒を客観的かつ総合的に理解していくことが大切ということが

述べられている。一人一人の児童生徒の能力や適性、興味・関心は異なり、学校生活への不適応感や不登校傾向を示す児童生徒、学習障害（LD）、注意欠陥・多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の発達障害を含め、特別の支援を要する児童生徒など、多様な児童生徒がいることも前提として捉える必要があることも述べられている^⑧。

一方、学級は集団であり、より良い集団づくりを進めていくことも不可欠である。一人一人がバラバラで、協力や理解のない学級では、教育的な効果は低くなることが予測される。お互いを理解し、協力し、支え合うような学級集団を構築することは、児童生徒が人間関係の築き方や共生社会にどう生きていけば良いかということを経験的に理解することにも繋がると考える。

このような視点から、多様な児童生徒がいることや一人一人の違いを認め合うこと、その上で学級が成り立ち、様々な考え方や人間性に触れることで自らの心を豊かにすることができるということを、学校教育の中で様々な機会を通して指導していくことが大切である。

そのことが、インクルーシブ教育の土台となり、共生社会に生きる児童生徒を育成することにつながると思われる。

障害理解教育は、このような教育に意義深く、児童生徒の心を育てることにつながると思う。そして、障害というものをどう捉えるかということや、自分はどう生きるかを考えることにつながる土台となる考え方を育てることにもつながっている。

(2) 問題行動についての理解

文部科学省発行の「生徒指導提要」（2010）では、問題行動を次の視点から捉える必要があるとしている。

① すべての児童生徒が問題行動の要因を内包している可能性があること

子どもから大人になる段階での問題行動と捉え、一過性の逸脱行為、社会的に自立していくための試行錯誤と考えることが大切である。

② 小学校で問題行動の予兆があること

中学校や高等学校で問題行動の原因を振り返ると、小学校段階でその予兆がある場合がある。喫煙、飲酒、万引き、暴力行為などが小学校高学年から始まっている場合も見られる。小学生だからまだいだろうという安易な考えで問題を放置せず、毅然とした態度で指導をすることが大切である。また、学校種間での連携も必要である。

③ 成長を促す生徒指導を進めること

問題行動を予防するには、学校生活をイギ深く過ごし得る条件を作り上げる積極的立場から考えることが大切である。児童生徒の人間性を信じ、児童生徒が本来持つ障害の可能性、潜在能力を正しく活かすことができるよう心がけ、自己指導能力の育成を図る必要がある。

④ 発達障害と問題行動

LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害の特性が、直接の要因として問題行動につながることはない。そうではなく、発達障害の特性により生じる学力や対人関係の問題に対し、周りがそれを気づかず、やる気の問題や努力不足というとならえで、無理強いをしたり、注意や叱責が繰り返されたりすると、失敗や躓きの経験だけが積み重なってしまう。そして、ストレスや不安感が高まったり、自信や意欲を喪

失したり、自己評価、自尊感情の低下を招いたりし、さらなる適応困難、不登校や引きこもり、反社会的行動等、二次的な問題としての問題行動が生じることがある。

このように、教師や学級の児童生徒の誤解や誤った指導により、児童生徒が問題行動を起こすことがある。特に、発達障害のある児童生徒については、二次的な障害につながることもあるため、正しい理解と支援が必要である。まずは、すべての教員が発達障害を正しく理解することが求められる。誤った指導により、対象の児童生徒の心に深く傷をつけ、二次的な障害を招くことは避けなければならない。

また、教員が十分に理解していても、それだけではうまくいかないことは十分に考えられる。教員は、児童生徒と一日中生活の場を共にしているわけではない。特に中学校は、教科担任制となり、学級担任がその学級の生徒と共に過ごす時間は少なくなる。また、登校時や放課後などの授業以外の多くの時間は児童生徒同士で過ごすことが多い。そして、その時間に問題が起こることが多いということを教員は実感しているのではないか。そのため、小学校の高学年や中学校くらいになれば、教員だけではなく、児童生徒が理解することも必要ではないかと考えられる。

III. 実践事例

以下に挙げる実践事例は、B小学校6年生を対象に、道徳科の授業の中で取り組んだ事例である。

- (1) 対象学年 第6学年
- (2) 授業設定の背景

通常の学級に在籍する、A児は発達障害の診断があり、クラスの児童と衝突したり混乱したりして授業や学校生活に支障をきたす場面が増えてきていた。低学年の時から、自分の気持ちを表現することに苦しさがある様子は伺えたが、学年を上がるにつれ、教室内で泣いたり怒ったりし、他の児童が話しかけても担任が諭そうとしても受け付けないことがあり、次第に対応に困るようになってきていた。

A児に対しては、放課後等の時間を利用して特別支援教育コーディネーターや学級担任が個別の指導を行い、気持ちのコントロールについて、SST（ソーシャルスキルトレーニング）を行ったり、1日の振り返りを話し合ったり、学習の補充を行ったりしてきた。しかし、学級の中で失敗体験を積み重ねてしまったことから自信を失い、仲間とうまく関われないで戸惑っている場面も見られた。

また、発達障害の特性から、大きく混乱をして学級の中で不安定な様子を見せていても、次の時間には何事もなかったように平静であったり、学習に意欲的な様子を見せたりする。そのため、他の児童は、身勝手な行動をすると感じたり、付き合いかたがわからないために距離を置こうとしたりするなどの様子も見られていた。

この時期の子どもたちは、アイデンティティを確立し始め、自分は何者なのかを見つめて不安になったり自信を失ったりもしがちである。また、皆と同じであることが心の抛り所になったり安心に繋がったりすることから、異なる感覚の持ち主に対し厳しい目を向けてしまったり、さらには排除の思考に発展してしまうおそれもある。

このような時期にさしかかった小学校高学年の児童には、「個性」についてや「感じ方」や「物の見方」は人それぞれであること、「違う」ことは間違いなのではなく、違って当たり前であり、多様な人間が集まって、共に生きているのが社会であるということに気づかせたいと考える。そして、自他の違いを認め、受け入

れることがそのような社会を形成する上で大切なのだということに気づかせたい。

学級の児童も、一人一人違っていることや、目に見えない障害というものがあることなどを理解するため、道徳の授業で扱うこととした。

(3) 配慮すべき点

当事者が学級内に存在する時、授業で扱う場合には慎重に行わねばならない。全員が目標に到達し、その1時間が障害理解や学級づくりに必ず良い影響を与えるとは限らないからである。十分に練り上げた授業であっても、児童全員が一律に理解をすることは難しく、それはどの教科でも言えることである。発達障害について歪んだ理解をしたり、形式的な理解にとどまってしまう、その本質にまで到達しなかったりしたとき、授業後の学級の状況にかえってよくない影響を与えてしまうことが懸念される。

対象となる児童へのからかひやいじめに発展することのないよう、学級の実態を把握すること、対象の児童の姿が具体的に浮き彫りになるような表現は避け、あくまでも一般的な内容とすること、また「個々の違い」として、自分自身に置き換えて理解ができるような取り扱いをすること、などに注意し、授業内容を考えた。

そして、授業を実施する前には、本人及び保護者に概要を説明し、了解を得た。授業の内容は、A児への興味や偏見に発展することのないよう配慮した内容にしたことなどを説明し、事前に本人及び保護者に説明をし、心配な点などについて意見をもらった。そして、授業内容を精選していった。また、他の保護者にも理解を促したいという観点から、参観授業として実施することも了承を得、参観授業後の懇談会において、保護者間で話し合い、担任からは授業の意図などについても説明を行うことを伝えた。A児の母親からは、A児についての学年を追うごとの変化や家庭でも困っていたことや診断について、懇談会で話したいとの意向をきき、それについても打ち合わせ等行った。授業の趣旨、内容、懇談会等について、事前に管理職にも説明をし、理解を得た。

(4) 授業の展開

- ① 教材名 「障害のある人の困難を知ろう」～人それぞれの違いについて、考えよう～
(B-11) 相互理解、寛容
- ② ねらい 発達障害の概要について理解できるようにする。
自分と周囲の人との違いに気づき、他を認める態度を養う。
- ③ 展 開

学習活動と児童の反応	指導上の留意点	準備物・評価
1 事前アンケートの結果を聞き、今日の授業について知る。 得意なこと 絵を描くこと・けん玉・ピアノ・マット運動・水泳・風呂洗いなど	・事前アンケートの「得意なこと」「苦手なこと」についての結果を知らせ、全員がそれぞれに違いがあることを実感させる。 ・板書することで、得意なことにも苦手なことにも、同じ内容が入っていること	・事前アンケート

<p>苦手なこと</p> <p>絵を描くこと・本を読むこと・漢字・走る こと・声のボリューム調整 など</p>	<p>に気づかせる。</p>	<p>○今日の授業のねらいが理解できたか。</p>
<p>人それぞれの違いについて考えよう</p>		
<p>2 障害について知る。</p> <p>(1) 視覚障害や肢体不自由などの障害について知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目が見えない、ほとんど見えないこと ・体の動きが制限されて、一人一人異なる。 <p>(2) 支援ツールについて知っているものを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・点字、点字ブロック ・車椅子、義肢 ・白杖 ・補聴器、人工内耳 ・盲導犬、聴導犬 ・手話 <p>(3) 発達障害について知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自閉スペクトラム症 ・学習障害 ・ADHD など 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚障害、肢体不自由などの理解をするために、パワーポイントを用いて説明をする。 ・イメージしにくい児童には、パラリンピックなど、テレビや映画などで見たり本で読んだりしたことを思い出させる。 ・支援ツールについて考え、障害となるものを除くことができれば、様々なことに取り組めることなどを押さえる。 ・発達障害も人によってそれぞれ異なることや、一見、目には見えにくい障害であることなど、パワーポイントを用いて説明をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・パワーポイント ・パラリンピック等の写真 <p>○様々な障害について、知ることができたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支援ツールの写真 ・車椅子、白杖、点字などの実物 <p>○支援ツールの役割について理解できたか。</p> <p>○発達障害について理解できたか。</p>
<p>3 目に見えない障害について疑似体験する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・錯視 ・図と地の弁別 ・文字の揺れ ・注意の分散 	<ul style="list-style-type: none"> ・あとで、感じ方のちがいや気づいたことなどについて話し合いをすることを伝え、ただのゲームのようにならないようにする。 ・困難な場面を疑似体験することで、発達障害のある人の困難さを実感する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・疑似体験プログラム <p>○疑似体験に進んで取り組めたか。</p>

<p>・視覚認知</p> <p>4 疑似体験で感じたことを話しあ う。</p> <p>・わかっているのにできなくて、イ ライラした。</p> <p>・見方が変わったらわかることがあ った。</p> <p>・何に注意をしたら良いのかがわか らないときは、答えがわからなかつ た。</p> <p>・知らない文字や記号は何度も見な いと書けなかった。</p> <p>5 感想を書く。</p> <p>・初めて知ったことがたくさんあつ た。</p> <p>・自分とは違う感じ方をしている人 がいるのだとわかった。</p>	<p>・グループで話し合いをすることで、一 人一人が意見や感想を出し合い、様々な 意見が出るようにする。</p> <p>・グループごとの発表をすることで全体 共有を図る。</p> <p>・もどかしさや、戸惑いといった心理を 疑似体験させ、発達障害のある人は、目 には見えないところでそのような思いを しているということに気づかせる。</p> <p>・人それぞれに感じ方が違うことを理解 しようとするのが大切であることを押 さえる。</p> <p>・ワークシートに書かせることで、本時 の学びをまとめさせる。</p> <p>・違うことは特別なことではない ことや、今日気づいたことが大切な経験 であることを話し、今後の生活への展望 とし、まとめとする。</p>	<p>・ワークシート</p> <p>○疑似体験で感じたこと を発表しているか。</p> <p>○感じたことをワークシ ートに書くことができた か。</p> <p>○ワークシートに感想を 書くことができたか。</p>
---	---	---

(5) 児童の変容と保護者の感想

主な児童の感想を Table 1 に、保護者の感想を Table 2 にまとめた。

Table 1 児童の感想 (一部)

<p>○ 私たちが、いつも簡単に当たり前のようにしていることができない人がいると知った。と ても大変なのだろうと思った。</p> <p>○ 見ただけではわからない障害があると知り、驚きました。僕は、これから人を見かけだけ で判断しないということと、人をからかわないということを気をつけたいと思いました。</p> <p>○ みんながきいて嫌な音が平気だったり、一つのことに集中すると、他のことがわからなく なったりする人もいるんだなと知りました。でも、それをわかって、少しでも協力できた らいいなと思いました。</p> <p>○ 障害のある人も、ちょっとしたことで暮らしやすくなるんだなと思いました。気づいてあ げられるということが、本当に大切だということがわかりました。</p>

Tabel 2 保護者の感想（一部）

- 目に見えない障害はなかなか理解されないように思いました。色々なケースを知ることができ、周りへの理解に一層努めなければならないと思いました。
- 私たちの生活で見たり聞いたりすることが、いつも以上に力を入れて集中しなければ理解しにくい人もあるということがわかりました。障害のある人の大変さに寄り添えるようになりたいと思いました。
- 目に見えない障害、実は誰にもあることなのだと思います。相手を理解し、受け入れることが大切だということが、今日の授業でよくわかりました。子どもたちにも理解しやすい内容でした。これからの人生でいかせたらいいと思います。
- こういった授業は本当にいいと思いました。今回の授業で、子どもたちの、障害がある人たちへの思いが少しでもこれまでと変わればと思いました。

児童は、とても熱心に授業に参加しており、感想についても率直な思いを書くことができていた。目には見えていない障害がある人がいるということに驚いた児童も多かった。また、自分自身にも似たようなところがある、と感じた児童もおり、その点においても貴重な疑似体験となっていた。感じ方の違いは人それぞれであるし、どれが良いかはわからないし、どれも良いのかもしれないこと、自分も含め、誰にでもあることなのだという実感をできたことは良かった。この点については、さらに発展的な授業をすることで、大なり小なり苦手や得意があること、そんな自分を見つめ、理解することなど、さらに深めることができる可能性がある。生まれながらにある障害でも、程度によっては障害にならないことや、環境因子と相互に影響さし合うという、いわゆる ICF（国際生活機能分類）における社会モデルの考え方までには、今回の授業のみでは至らなかった。今後の指導により、より深めていくことができると考える。

授業後の懇談の中で保護者からも様々な意見が出された。一人の大人として、私たちは発達障害のある人についてどのように理解すべきか、また、保護者として、自分の子どもから相談があった時どう話せば良いか、など様々な話し合うことができた。対象児の保護者も懇談会には出席していたが非難が集まったり批判的になったりするような雰囲気にはならず、お互い様だ、家庭でどのように話をすれば良いかを考えられて良かったなど、建設的な話し合いができた。なお、事例については倫理面、個人情報に配慮し、掲載については本人・保護者及び関係機関等に了を得ている。

IV. 考察

先に述べた文部科学省の調査において、約6.5%の児童に発達障害の可能性があるということが明らかになり、合理的配慮の提供の義務化、インクルーシブ教育の推進が行われたりして、随分経つが、今枝ら(2012)の調査では、発達障害を障害理解教育で取り扱った小学校は調査対象校のうち、約20%にとどまっている。⁽⁴⁾ 実践事例の蓄積も進んでいるとはいいがたいのかもしれない。

授業後、A児が教室内で大きく混乱していることは少なくなっている。周囲の児童に、「最近はどうか。」とたずね

ると、「うん、最近はいい感じ。」と答えるなど、少しずつ、関係の再構築ができつつある実感があつた。

どの子にも居場所があり、共に学ぶ支持的風土のある学級づくりを進めることは、個別の支援を可能にする上でも大切である。そして、発達段階に応じた人権教育や道徳教育などの指導・支援をすることで、固定観念を崩すことや、お互いを理解し合った関係性を大切に、困っている時には一緒に悩んだり解決したりするという意欲にもつなげることができると筆者は考える。

また、内容についてはその発達段階や学級の実態等に応じて、それぞれの授業者が考えるべきではあるが、ベースとなるようなプログラムの開発も大切であると考え。実践事例を参考にし、自らの学級に合わせて実践ができ、実践事例が多く挙げられることは理解啓発に繋がると考えるからである。加藤ら(2017)は、「見えない障害(発達障害)」について扱う場合の授業時数の問題や、6年生には難しかったという反省点を述べている。そして、小学校6年間の系統生を考慮した障害理解教育の全体計画の作成と改善が必要であると考察している⁽⁷⁾。全ての教員が、障害理解の必要性を理解し、従前の車椅子体験やアイマスク体験等の授業実践との関連性を持たせつつ、学校として取り組むことができれば、有効性のある障害理解教育となると考えられる。

V. 終わりに

学習指導要領が改訂され、障害のある児童等に関する配慮が教科ごとに記述された。これは、通常の学級における教科指導の中で、指導内容や方法を工夫することは特別なことではないことを意味している。そして、その配慮を実現するためには、一人一人を大切に、一人一人に応じた指導・支援がしやすい学級づくりが求められることとなる。

それぞれの児童・生徒が温かな人間関係の中で生き生きと過ごすために、障害理解教育は大切であり、児童生徒の心を豊かに育てることもつながっている。

【参考文献】

- (1) 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。
- (2) 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)
- (3) 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総則編
- (4) 今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2012) 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 第IV部門. 61(2). 63-72.
- (5) 五十嵐瞳・河合康(2017) 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 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要. 23. 23-29.
- (6) 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. 43. 25-36
- (7) 加藤充子・武田鉄郎(2017) 小学校6年間の系統立てた障害理解教育の一提案-2つの道徳授業の実践を通して- 和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究. 2. 159-167
- (8) 文部科学省(2010) 生徒指導提要