

小学校2年生を対象にした障害理解教育の方法論的検討[†]

小林由紀子*・池本喜代正**
那須塩原市立那須塩原西小学校*
宇都宮大学教育学部**

障害のある子どもたちと障害のない子どもたちの間で豊かな人間的共感が深まっていくような交流を進めるためには、障害理解教育が非常に重要である。そこで、小学校2年生の児童に対して、障害を理解するための授業として、障害のある子が主人公のお話の読み聞かせを行った。そして、読み聞かせの後に書いた感想文を分析検討した結果、読み聞かせが2年生という発達特性に応じた効果的な指導であったことが明らかになった。

キーワード：障害理解教育、読み聞かせ、発達特性、交流および共同学習

はじめに

2008年の学習指導要領の改訂において、「小学校学習指導要領総則の第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の中で交流及び共同学習を計画的組織的に行うことが強調された。交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、障害のない子どもにとっても社会を構成する様々な人々と共に支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものといわれている¹⁾。交流及び共同学習は、まさに今回の学習指導要領の理念である「生きる力」を育むための重要な教育であるといえる。

そして、交流及び共同学習を通して双方の子どもたちに豊かな人間的共感が深まっていくような交流を進めるためには、事前に障害について理解を深める学習つまり、障害理解教育を行うことが、非常に重要である²⁾。

障害理解は、ICF(国際生活機能分類)における「障害は周囲の『環境』との相互作用において規定される」ととらえる見方と共通している。ここでの「環境」には、人的な環境、家族友人または、人々の意識などが含まれている。

障害理解教育は、道徳の時間において様々な指導内容として取り扱われていたり、総合的な学習の時間においても多くの実践が行われていたりする。そこで扱われている内容は、主に肢体不自由・聴覚障害・視覚障害であって知的障害・発達障害に関する内容が非常に少ない。

しかし、子どもたちが自分の身近な場面で出会うのは知的障害や発達障害のある子どもたちが圧倒的に多いのが実状である。従って、障害理解教育においては、知的障害や発達障害障害についてもっと扱う必要があると考えられる。

そこで本研究では、知的障害や発達障害に関する障害理解の授業を実施し、児童の障害についての見方考え方がどのように変わっていくかを調べ、これからの障害理解教育を進めていく上での在り方を明らかにすることとした。

1. 研究の目的・方法

(1) 研究の目的

小学校の2年生児童に対して、発達段階を踏まえた障害理解の授業を行い、児童が授業を受ける過程において障害をどのようにとらえ、理解し、学んでいくかを分析する。そして、用いられた教材の有効性を明らかにするとともに、今後の障害理解の授業の在り方を検討することを目的とする。

(2) 研究の方法

「朝の読書」の時間に、障害のある子どもが主人公のお話を読み聞かせ、その後感想文を書かせる。

[†] Yukiko KOBAYASHI*, Kiyomasa IKEMOTO**: A Practical Study on the Education of Understanding the Issues related to People with Handicap toward to 2nd grader in Elementary School.

* Nasushiobara Nishi Elementary School, Nasushiobara

** Faculty of Education, Utsunomiya University

そして、その感想文の要素分析を行う。また、同じ小学校の同じ学年において、読み聞かせを行った群と、行わなかった群において同じ DVD を視聴し、その後書いた感想文をカテゴリー分析することを通して、読み聞かせにどんな効果があったかを検討する。

(3)対象児 N市 A 小学校 2 年生 62 人

2. 読み聞かせによる障害理解教育

(1) 方法

A 小学校 2 年 1 組 32 人 (男子 17 人, 女子 15 人) を対象に毎週金曜日の「朝の読書」の時間 (15 分) を利用し、障害理解を目的とした児童書の読み聞かせを行った。読み聞かせの後、児童に感想文を書かせた。その感想文の中から、障害理解の 3 要素 (筆者が児童の障害理解の深まりを検証するための要素としたものである。表 1 参照) に該当する文を抽出し、その総数とその文を書いた人数をカウントし、参加した児童数に対する割合を出した。そして、読み聞かせの回を重ねるごとに、その割合がどのように変化していくかをみていった。

表 1 障害理解の 3 要素

- | |
|------------------------------------|
| ① ICF における生活機能レベルでの障害の理解 (障害の理解) |
| ②自分と相手と環境との関わり方を考えた行動 (関わり方を考えた行動) |
| ③障害のある友だちを認めていける人間観 (認めていける人間観) |

(2) 障害理解の 3 要素

障害理解の三要素とは、松本・徳田(1999)における障害理解の 5 段階「気づきの段階」「知識化の段階」「情緒理解の段階」「態度形成段階」「生活場面での受容、援助行動発現の段階」³⁾、篠原・八幡(2000)による障害理解の三要素「障害に関する正しい理解が増え」「障害児に対する対等な人間観が育ち」「障害児と自分の関わり方を考え行動できる態度を形成する」⁴⁾と、松田(2008)の ICF に基づく障害理解「障害理解とは、『(生活機能としての)活動と、そこに環境との関係で生じる活動制限の理

解』であり、『(生活機能としての)参加と、そこに環境との関係で生じる参加制約の理解』であり、活動制限や参加制約を解消もしくは緩和するための『サポート方法の理解』であり、『否定的・排他的態度の変容』がなされること⁵⁾を参考にして、筆者が児童の障害理解の深まりを検証するための要素としたものである。

① ICF における生活機能レベルでの障害の理解 (以下、「障害の理解」とする。)

生活機能とは、Functioning の訳であり、ICF においては、人が「生きることの全体像」を把握する概念である。生活機能は、「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の 3 つのレベルから成り立っている。この生活機能に問題が生じた状態を「障害」という。そして、それぞれのマイナス面を「機能障害」(「心身機能・身体構造」に問題が生じた状態)、「活動制限」(「活動」に問題が生じた状態)、「参加制限」(「参加」に問題が生じた状態)という。また、障害のある人を、その障害の面だけから見のではなく、プラスの生活機能を持ちつつそこに問題ももっている存在としてとらえる⁶⁾。こうした捉え方での障害について、何を理解しているかについて見ていく要素である。

児童の感想文における表現としては、

「～ができる。」

「～ができない。」

「～という病気。」

「手がない、小さい、病弱」などの記述。

などが、該当する。

②自分と相手と環境との関わり方を考えた行動 (以下、「関わり方を考えた行動」とする。)

例えば、障害のある友だちに対して、自分はどんな関わりやサポートをしたいか、また、自分だけでなくその環境に (例えば周りの友だちなどに) どう働きかけていきたいかなどを見ていく要素である。

児童の感想文における表現としては、

「～してあげる。」

「～しないようにする。」

というものが該当する。

③障害のある友だちを認めていける人間観 (以下、「認めていける人間観」とする。)

障害のある子どもとそうでない自分というという捉え方ではなく、様々な能力や適性を持った子供たちの多様性の軸上にどの子どもも位置づいている⁷⁾

という意識の中で障害のある子どもを友達として認めているかを見ていく要素である。

児童の感想文における表現としては、

「相手の気持ちを考えている表現。」

「自分だったらどうだろうかと振り返って考えている表現。」

「障害のある子どもを身近に感じている表現。」

などが該当する。

(3) 読み聞かせの実践

① 2008年11月7日, 11月14日実施

「しろいぞうのはなし」: 紙芝居

かこさとし, 全国心身障害児福祉財団, 1987.

「ゆっくりおとなに」 大南英明, ポプラ社, 1995.

② 2008年12月5日, 12月12日実施

「うさぎぐみとこぐまぐみ」

かこさとし, ポプラ社, 2005.

③ 2009年1月9日, 1月16日実施

「やったねのんちゃんVサイン」

山本さゆり・小泉のみ子, 岩崎書店, 1993.

④ 2009年2月13日, 2月20日実施

「いくちゃんというともだち」

灰谷健次郎, のら書店, 1989.

(4) 感想文の分析と結果および考察

1) 障害の理解に関する内容

児童の感想文において、障害の理解に関する記述をしている児童数は、第1回56%、第2回44%、第3回23%、第4回67%、文書数は第1回94%、第2回44%、第3回29%、第4回83%、であった(図1参照)。

記述した児童数では第4回が最も多く、順に第1回、第2回、第3回となった。文章数では、第1回が最も多く、順に第4回、第2回、第3回となった。「お話」の題材によってばらつきがあった。実施する前の予想では、読み聞かせの回が増えるにつれて、理解する児童が増え、一人が書く文章数も増えていくのではないだろうかと考えていたが、実際は違っていた。

まず、感想文の記述においては、お話の中に登場する子どもの障害によって記述しやすい場合とそうでない場合が考えられる。第1回の「お話」は、象の国の病弱な子象と、知的障害の男の子である。第2回では、ダウン症の男の子、第3回では、高機能の

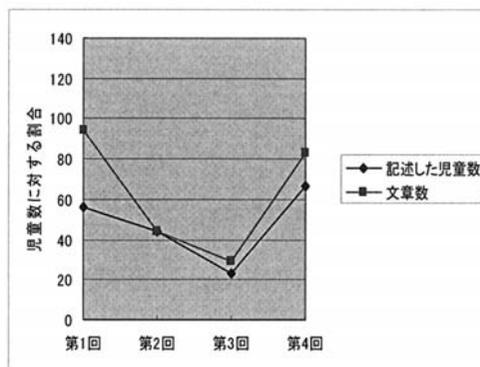


図1 障害の理解

発達障害の女の子、第4回では、重度重複障害の女の子である。それぞれの主人公によって障害の理解しやすさに違いがあったと考えられる。特に第3回の読み聞かせで取り上げた発達障害では、主人公は障害のある子というよりも、ちょっと変わったどこにでもいる子なのである。そのために、4回の読み聞かせの中でも最も少なくなったと考えられる。反対に、第4回で取り上げたのは、重度重複障害である。この回では、多くの児童が記述していた。すなわち、「機能障害」が多くあるほど、児童はそれを捉えやすいが、「活動制限」や「参加制約」に気付くことは難しいと言える。その結果、記述される文の数にばらつきが出たのである。

また、第1回の読み聞かせは紙芝居であったので、「お話」だけの場合よりも内容を良く読解することができたために、多くの児童が多くの感想を書き、また一人の児童が書いた文章も多くなったと考えられる。このように、読み聞かせの方法や、扱われている障害や、「お話」の難しさなどによって理解に差が出てきていることが、この結果より考えられる。

しかし、この第4回の読み聞かせにおいては、少ないときで23%、多いときで67%の子どもたちが、それぞれの障害のある子どもについて生活機能の一部を理解していることになる。知的障害や発達障害は、その障害だけを取り出して説明し理解させることはとても難しいといわれている⁸⁾が、こうした障害のある子どもが主人公のお話を教材として用いることは、「いろいろな身体的特徴や活動・参加の難しさを持った子供がいるんだな。」という理解のために有効であるといえる。

2) 関わり方を考えた行動に関する内容

児童の感想文において自分との関わり方を考えて行動できる態度についての結果を図2に示す。

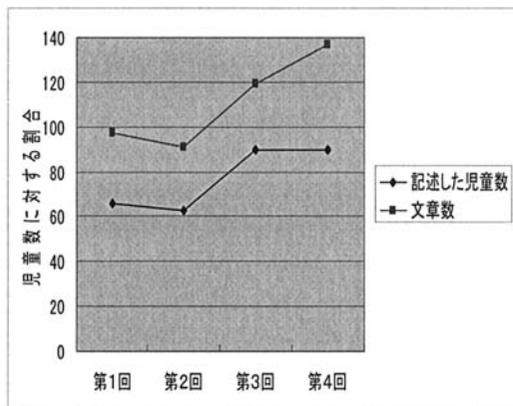


図2 自分と相手と環境の関わり方を考えた行動

記述した児童数は、第1回66%、第2回63%、第3回90%、第4回90%で、文章数は、第1回97%、第2回91%、第3回119%、第4回130%あった。第1回にくらべ第2回はわずかに少なくなっているが、第3回、第4回と回数を重ねるにつれて記述した児童数と文章数共に増えている。

感想文の記述の中で最も多い表現は、すべての読み聞かせにおいて「優しくしてあげる」「あそんであげる」など、「～してあげる」であった。これは、小学校学習指導要領における道徳の目標、第1学年及び第2学年で「幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。」「友達と仲よくし、助け合う。」⁹⁾から考えて、この年齢の児童の発達に応じて、自分との関わり方を表現していると考えられる。

また、「できる遊びをしてあげる。」「ゆっくり教えてあげる。」「しゃべれなくても気持ちを分かってあげる。」など、より具体的に自分がしたいことを記述もあった。こうした記述は、「お話」の中に出てくる子どもたちの行動から読み取っているものと思われる。

児童は、読み聞かせの「お話」のなかで、障害のある主人公を取り巻く子どもたちがどんな接し方をしているかを知り、理解して、自分の考えとしていえると考えられる。さらに、読み聞かせの回数を重ねていくごとに、その理解が深まっていったことが推察できる。

この読み聞かせの第3回目が終わった頃、2年1

組担任から、次のようなエピソードを聞いた。「体育の時にSちゃん(特別支援学級在籍児)が校庭の隅の方についてしまうと、誰かがそっと呼びに行って連れてきてくれるようになった。特に指導したわけではないのだが。」ということだった。ちょうど3回目に読み聞かせをしたお話のなかに、同じような場面があり、2年1組の児童は、お話の中の子どもたちがとっている行動と同じ行動をしていたと考えられる。

この年齢の児童は、J.ピアジェの発達段階においては具体的操作期の時期であり、日常の経験や活動の中で「具体的な場面を通して」理解することが大切であるといわれている¹⁰⁾。4回目の読み聞かせの感想の中にも、「いくちゃんの友だちは優しい、わたしもそうしたい」というものがあり、そのことから推察できる。また、「みんなに遊んであげなと言おう」や「転ばせないようにする」など、自分が相手に対して直接関わるのではなく、周りの状況(環境)に働きかけようとする考えも見られた。

このように、障害のある子どもを中心として、その周りの子どもたちの日常生活を取り上げたお話を教材にすることは、自分と相手と環境の関わり方を考えた行動を育てることにに関して、とても有効であるといえるだろう。

3) 認めていける人間観に関する内容

児童の感想文において障害のある友だちを認めていける人間観についての結果を図3に示す。

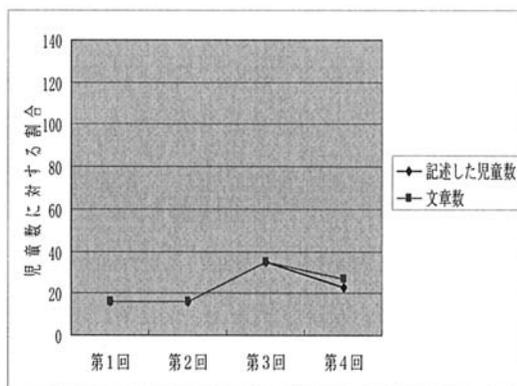


図3 障害のある友だちを認めていける人間観

記述した児童数は第1回16%、第2回13%、第3回26%、第4回20%、記述した文章数は、第1回16%、第2回13%、第3回26%、第4回23%であ

った。読み聞かせの回が進んでも、この要素に関して感想文として書かれることは少なかった。

この年齢の児童の一般的な発達では、幼児期の自己中心性がかなり残っているため他人の立場を十分に理解して行動することが困難な時期である¹¹⁾。そのため、相手の気持ちになって考えるたり相手の置かれている状況を考えたりすることは難しいと考えられる。

この段階の子どもは、これから他人の立場を理解して相手の身になって心を思いやる共感能力の素地があると考えられる。ここでの実践における感想文には毎回2割前後の児童が記述していた。こうした意識を持っている子供たちの意見を今後の障害理解教育を行っていく上で取り上げ、他の児童に気付かせるための基礎としていくことが大切であると考えられる。また、学年が上がるにつれて、この観点を高め培っていくことに重きを置いた障害理解教育の教材について考えていく必要があると考えられる。

3. DVD視聴後の感想文分析

(1) 対象児

ここでは、以下のように2つの群の子どもたちを対象にした。

①A群 T小学校2年1組31人
(男子14人、女子17人)

※読み聞かせを行った学級である。

②B群 T小学校2年2組31人
(男子16人、女子15人)

※A群が障害理解のための読み聞かせを行っている時間は、読書の時間として自由読書やボランティアによる読み聞かせを行った。

(2) 方法

A群における障害理解を目的とした読み聞かせを4回実施した後、読み聞かせをしていない同じ学年の児童B群と一緒にDVDを視聴し、その後感想文を書かせた。感想文は、個人ごとに単文に分解し、その単文を上谷の 카테고리¹²⁾を参考にして8つのカテゴリーに分類した。書かれた文章の量については、分析上問題としていない。

(3) 題材

佐藤州男原作、DVD「新ちゃんが泣いた」、東映、1989、アニメ36分。

(4) 8つのカテゴリー

- ①主人公における記述
- ②障害者の努力についての記述
- ③友達についての記述
- ④周りの大人(先生やお母さん)についての記述
- ⑤障害者の存在についての記述
- ⑥障害者と自分を比較した記述
- ⑦自分が障害者になった場合を考えた記述
- ⑧障害者に対する自分の役割に関する記述

(5) 感想文の分析と結果および考察

それぞれのカテゴリーに対して何人の児童が記述しているかを表した結果、図4のようになった。

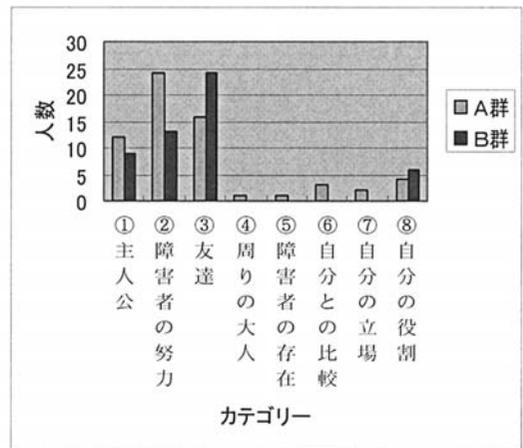


図4 DVD視聴後の感想文の文数

図4において、カテゴリー①、②、③について記述している児童が多いことが分かる。この映画は、四肢マヒという障害を持つ新ちゃんと幼なじみのつよしくんが、様々な嫌がらせに向かって頑張るといふ感動の友情物語である。このDVDを視聴したときの様子や、感想文を書いているときの様子は、どちらのクラスもほぼ同じようで、差はなかった。どちらのクラスの児童も非常に感動した様子で、涙を見せる児童もそれぞれに数名見られた。主題を十分に理解した児童が、この3つのカテゴリーについて多く記述していると考えられる。ここでカテゴリー①、②においては、A群が、カテゴリー③においてはB群が多くなっている。これは、新ちゃんをつよしくんの友情を、新ちゃん側からとらえたか、つよしくん側からとらえたかの違いであるので、意識の違いがあるとは考えられない。カテゴリー⑧におい

でも、両クラスにおける差はほとんどみられない。違いがあるのは、カテゴリー④、⑤、⑥、⑦においてである。このカテゴリーは、障害を客観的に考える内容であるので、この年齢の一般的な発達の児童には意識が向きにくい。その中で、少数ながらA群においてはこのカテゴリーの記述をした児童がいたということに注目したい。なぜなら、読み聞かせの経験によって障害のある人に対しての多面的な見方が育ち始めたと考えられるからである。

さらに、この感想文において、一人の児童が何種類のカテゴリーについて記述しているかを図5に示す。感想文の長さは関係なく、カテゴリーの数のみをカウントしている。

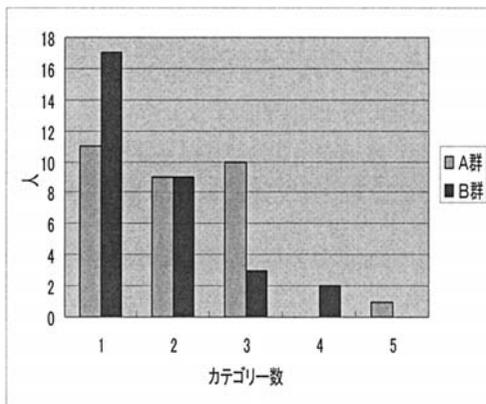


図5 一人の児童が書いたカテゴリー数

この2つの群では、有意な傾向があるといえる ($\chi^2 = 8.00, .05 < p < .01$)。この結果から、A群の方が、より多面的な感想を持っていることが分かる。小学校児童においては、「おおよそ他律から自律へ、結果重視の見方から動機重視の見方へ、主観的・一面的な見方から客観的・多面的な見方ができるように、社会生活の積み重ねと適正な指導・学習によって発達を促すことが可能だ」¹³⁾といわれている。A群においては、今回実施した4回の読み聞かせが児童の発達の特質に応じた効果的な指導だったと考えられる。

4. 総合考察

「ICFにおける生活機能レベルでの理解」においては、扱う教材(お話)の長さや難しさ、形態(読み物か、紙芝居か、絵本かなど)などによってお話自体の理解に差が出ていた。また、扱う障害によっても、わかりやすさに差があった。

「自分と相手と環境との関わり方を考えた行動」では、児童は、お話を聞くことによって、自分はどんな行動を取ればいいのかを理解していった。お話の中に出てくる子どもたちの行動を自分のものとして取り入れるのである。「障害の理解」という点においては知的障害・発達障害という障害種であってもその子どもの状態像によって違いができてしまうが、いろいろな障害を広く扱うことが、「関わり方」をよく理解していくことになる。理解しやすい障害だけを取り上げるのではなく、いろいろな障害を取り上げていくことが必要であると確認できた。

そして、「障害のある友だちを認めていける人間観」は、この年齢の児童には難しいことがわかったのである。しかし、この段階の子どもはこれから他人の立場を理解して相手の身になって思いやる共感能力の素地があると考えられる。ここでの実践における感想文では、常に20%前後の児童が障害のある友達を認めていこうとする考えを持っていた。この子供たちの意見を、今後の障害理解教育を行っていく上で取り上げ、他の児童に気付かせるための基礎としていくことが大切であると考えられる。また、学年が上がるにつれて、この観点を高め培っていくことに重きを置いた障害理解教育の教材が必要であると考えられる。

小学校2年生において、読み聞かせを行った学級(A群)と読み聞かせを行わなかった学級(B群)が同じDVDを視聴し、その後に書いた感想文のカテゴリー分析をした結果、A群、B群ともに感想文のほとんどが、主人公とその友達の友情について記述されていたが、A群においては主人公とその友達についてだけでなく、「主人公のお母さんについて」や、「障害者一般について」、「自分と障害者について」などより多面的なことについての記述が少ないうちながら見られた。

また、一人の児童が記述した感想文に含まれるカテゴリー数をA群とB群で比較すると、違いが認められ、A群の方が多いことが示された。同じDVDを視聴してもA群の方がより多面的な感想を持っているのである。それは、障害を、その子の「できないこと」や「そのための努力」としてだけでなく、「周りの人との関係」や、「自分との関わり」として考えることができる児童が多いからなのである。障害の捉え方が、よりICFの理念に近いものになっていると考えられる。

すなわち、2年生という発達段階の児童にとって、障害を周りとの関係の中で多面的に捉えようとする考えを育てるためには、障害のある子が主人公のお話の読み聞かせが、教材として非常に有効であると言える。

おわりに

本研究では、知的障害や発達障害に関する障害理解の授業を実施し、児童が障害をどのようにとらえ理解し、学んでいくかを調べた。その結果、児童たちにとって理解が難しいと考えられている知的障害や発達障害であっても、また低学年の児童であっても、教材や題材の扱い方によって障害理解に有効であることが明らかになった。今後の課題としては、学年に応じた教材研究と指導方法の検討である。これらを踏まえ、これからも障害理解授業の実践を積み重ねていきたい。

【参考・引用文献】

- 1) 全国特別支援教育推進連盟編：交流及び共同学習事例集，ジアース教育社，2007.
- 2) 藤森善正：「交流・共同教育，障害理解学習」の歩みと実践の到達点，全障研出版部，2002.
- 3) 松本和久・徳田克己：小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果，障害理解研究（3），1999，pp21-32.
- 4) 篠原真由美・八幡ゆかり：小学校における障害理解教育の実践研究，SNEジャーナル第5巻（1），2000.
- 5) 松田次生：ICFに基づく障害理解の概念規定の試み，西九州大学健康福祉学部紀要第38巻，2008，pp37-44.
- 6) 大川弥生：「よくする介護」を実践するためのICFの理解と活用，2009.
- 7) 真城知巳：障害理解教育の授業を考える，文理閣，2003.
- 8) 山口洋史・山田優一郎：知的障害をどう伝えるか，文理閣，1998.
- 9) 文部科学省：小学校学習指導要領，2008，p102.
- 10) 全国ボランティア活動振興センター編：学校における福祉教育，全国社会福祉協議会，1995，pp17-18.
- 11) 同上.
- 12) 上谷宣正：中学生における障害者意識の分析，

北海道教育大学紀要第1部c第43巻第1号，1992,p196.

- 13) 全国ボランティア活動振興センター編：前掲書.

