

課題別研究報告書

通常の学級における 障害理解のための ツール開発に関する研究

(平成17年度)



平成18年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

研究にあたって

私たち研究グループのメンバーは、障害のある子どもへの効果的な指導法などについて、各々の分野において研究しています。日々、そのような研究を経る中で、ある共通の課題が生じてきました。それが、「障害理解」というテーマです。特別支援教育が名実ともに定着するには、障害のある子どもへの効果的な支援に関する研究を充実させることは言うまでもありませんが、一方で、彼（彼女）らとともに学び、生活している人々、とりわけ子どもたちへのかかわりにおいても、目を向ける必要があります。このように歩み出した研究ですが、進めば進むほど、とても壮大なテーマであることを痛感しています。本当にめざすべきものは何なのか・・・まだその答えは完全にはみえてきていません。しかし、この研究によって、子どもたちが、近くにいる彼（彼女）らのことを、ほんの少しでも立ち止まって考えるきっかけを提供できたらと思っています。さいごになりましたが、この研究を進めるにあたり、先生方ならびに児童のみなさんに多大なるご協力をいただきました茨城県水戸市立大野小学校に、この場をかりてお礼申し上げます。

研究の組織

＜所内研究分担者＞（五十音順）

新井 千賀子	企画部	(平成17年9月まで)	
伊藤 由美	教育相談センター	推進班	
植木田 潤	教育相談センター		
大崎 博史	企画部		
海津亜希子	企画部	推進班	
齊藤 宇開	教育支援研究部		
玉木 宗久	教育支援研究部	推進班	
横尾 俊	企画部	推進班	研究代表者
渡邊 正裕	教育研修情報部	推進班	

＜研究協力校＞

茨城県水戸市立上大野小学校

目 次

研究にあたって
研究体制

第Ⅰ章 問題の所在と目的	1
研究の構成	3
第Ⅱ章 研究Ⅰ	4
第Ⅲ章 研究Ⅱ	13
第Ⅳ章 まとめと今後の課題	17
文献	18

資料

問題の所在と目的

障害のある人が、いじめや偏見を受けることなく積極的に社会参加をしていくためには、周囲にいる人々の障害理解が重要であることが指摘されている（WHO, 1999）。しかし、正しい障害理解とは、どういったことを指すのかについては、まだ十分に明らかにされているとはいえない。

障害理解を促すアプローチの研究には、企業や大学生を対象としたものが比較的多くあり、「シミュレーション」（徳田・桐原・高見, 1996；徳田・高見・桐原, 1996）, 「講演」（望月・青柳・徳田, 1997）, 「接触経験」（中田・鶴岡・岩崎・柴田, 2004；丹所・徳田, 1996；鶴岡・中田・岩崎・柴田, 2004）の効果の検証, また、障害理解のための「マニュアル」の作成（徳田・青柳・野口・谷口・望月・水野, 1997）が行われている。

一方、徳田（1994）は、アプローチの一つとして、幼児期（早期）からの障害理解教育の重要性を指摘しており、これに関連する研究としては、幼稚園／保育所（佐藤・徳田, 1993）や小学校（黒川・是永, 2005；松本・徳田, 1994；佐藤, 2001；佐藤, 2002；佐藤・菅原, 2000）で実践されている障害理解教育の実態、また、障害に対する子どもの認識（森・安田・星名, 1993；小田・井上・松岡, 2003；平・徳田, 1994；安田・青木・森・星名）などを調べたものがある。しかし、従来、このような障害理解教育に関する研究で取りあげられた内容の多くは、視覚障害（松本・徳田, 1994）や聴覚障害（佐藤, 2001；佐藤, 2002；佐藤・菅原, 2000）などの感覚障害等に関するものであり、通常の学級にいる子どもたちの多様な教育的ニーズを包括的に扱った研究はこれまでにほとんどないといってよい。さらに、松本・徳田（1995；1999）のように、障害理解教育の効果を実証的に調べた研究はきわめて少ないと思われる。

平成16年の障害者基本法の改正では、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによってその相互理解を促進しなければならない」ことが指摘されており、通常の学級において、障害のある子どもとない子どもが相互に個々人の特性やニーズを認め合っていく必要性は、今後益々増加していくことが推測される。このような流れの中で、通常の学級における障害理解教育の在り方を検討していくことは重要なことといえよう。

小学校で障害理解教育を進めるにあたっては、資料を用いるケースが多いことが示されており（松本・徳田, 1994）, また、いくつかの研究では、障害者や障害そのものに関する認識の向上や適切な態度の形成を図る上で、絵本や児童文学作品の利用が有効であることが指摘されている（真城, 2002；徳田, 1994；望月・徳田, 1994）。特に、比較的年齢の低い段階においては、障害がある／ないといった観点から相手を捉えるのではなく、仲間・友人の一人として受けとめており（森・安田・星名, 1993）, そういった子どもたちへのアプローチにおいては、障害についての単なる知識の提供だけでなく、絵本や児童文学作品を用いることによって、障害のある子ども（対象）に対する親しさをもたせることや（徳田, 1994）, 自らの生活場面を意識ながら共感的に理解を深めていくことが大切であるといわれている（真城, 2002；徳田, 1994）。

以上のことを踏まえ、本研究グループでは、通常の学級において、視覚障害、聴覚障害、重度重複障害、肢体不自由、病弱、情緒障害、自閉症、LD、ADHD等の子どもたちが示す幅広い教育的ニーズを題材として、(a) 障害のある子どもの気持ち、さらに、(b) その子どもたちに対してどのような支援が可能か、について考える機会を、周囲の子どもたちに提供するツールが開発できないかと考えた。本研究では、このような通常の学級における障害理解のツール開発の一つの柱として、年齢の低い段階の子どもでも利用可能なブックレット（絵本）を作成する。その後に、実際にブックレットを活用した教員の意見や子どもの反応を検証して、障害理解のツール開発に関する課題を整理することを目的とする。

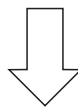
本研究の構成

研究の目的

障害のある子どもの周囲にいる子どもたちへ，障害のある子どもの気持ちについて考えるきっかけを提供する

障害のある子どもたちに対し，どういう支援が可能かを考える機会を提供する

本研究では，これらのきっかけになるような，通常の学級の中で用いることのできるツールを開発する



研究Ⅰ

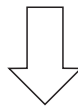
障害理解のためのツールであるブックレット（試案）の作成



ブックレットの内容，文字の大きさ，分量などについて
交流および共同学習に関わっている教員らに対して質問紙調査



この結果をもとに，ブックレット
『きみのこと，もっとしりたいな
なにができるかな？なにができるかな？』（試作版）の作成

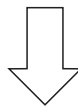


研究Ⅱ

ブックレット（試作版）を活用してもらい，教員の意見，子どもの反応についてデータを収集する



特徴，改善点などについて考察する



まとめと今後の課題

全体をまとめるとともに，目的を達するために必要な課題について整理する

研 究 I

1. 目的

研究 I では、学校教育の中で、「障害理解」について考える際の資料となるツールの開発を行う。障害のある子どもが通常の学級の中で学んでいくためには周囲の理解が欠かせない。その理解は知識的なものにとどまらず、相手の気持ちに立って考えるという共感的な視点もまた重要になる。そこで、研究 I では、障害理解のツールの役割を果たすブックレットの作成を計画した。

ブックレットでは、

- ①「どのような場面で障害のある子どもが困りやすいか」
- ②「周囲の子どもたちができる支援にはどのようなことが考えられるか」という 2 つの側面をもちこむこととした。

そこで、各障害において、

- ①障害の特徴、
- ②その障害のある子どもが困りやすい特定の場面の設定と、その場面で推測される子どもの気持ち、
- ③その子どもにとって、適切と思われる支援例の 3 点について検討した。

なお、比較的、年齢の低い段階での障害理解に関する取り組みが有効であるといった研究結果(森・安田・星名, 1993; 真城, 2002; 徳田, 1994) もあることから、今回のブックレットでは、この段階に焦点をあて、平易な表現にし、小学校低学年以下においても使用しうるものをめざした。

2. 方法

ブックレットの作成を研究 I と位置づけ、次の手順で内容を検討していくこととした。

- 1) ブックレット(試案)の作成
- 2) ブックレット(試案)に関する内容検討
- 3) ブックレット(試作版)の作成

この作成経過の詳細について、以下に述べる。

1) ブックレット(試案)の作成

(試案)は、①障害ごとにありそうな出来事を想定して、絵本型ブックレットとしてストーリー性を持たせる、②子どもが感じていると思われる気持ちを障害ごとに示し、読んでいる子どもたちが障害のある子どもの気持ちを考えるという 2 つに焦点をあて作成した。

なお、ブックレットは「いっせい君」という男の子が学校で友だちと上手くいかなかったエピソードを語ることから始まっている。体調不良という状況はどの子どもにもおこりうるが、いっせい君は、そのために学校で上手くいかず、つい言ってしまった言葉から、友だちに嫌われてしまったのではないかという不安に陥る。また、「こういう状況下において、自分の気持ちをわかってもら

えたら嬉しいとを感じるが、このように感じるのは自分だけなのだろうか」と疑問を投げかけている。以下の3つのページがそれにあたる。この最初の3ページが導入部分となり、その後に障害のある子どもたちのページに続いていく。

導入 1

なまえ
ほくの 名前は いっせい。
がっこう
いつもは たのしみな 学校。

い
でも、きょうは 行きたくない。
で
せきも出るし、頭 も くらくらする。
それに・・・



導入 2

きのう、いつもみたいにサッカーやったんだけど、
しっぱいばっかで、みんなにおこられちゃったんだ。
だいす さんずう
大好きな 算数の じゅぎょうも、ほーっとして
い
どんちゃんかなこと言って、わらわれたし。はずかしかったな。
あたま
それに、頭がいたくて、イライラしていて、だいす とも
「うるさい！あっちいけ」って言っちゃった・・・。



導入 3

きょう がっこう い
今日、学校に行っても みんないつもみたいに いっしょに遊んでくれるかな？

おも
やろうと思ってもできなくて
つらくなっちゃったり、
わ
分かってもらえなくて
かな
悲しくなっちゃったり、
はずれ
なかま外れになっちゃうんじゃ
しんぱい
ないかって心配になったり・・・
おも
そう思うの ほくだけかな？



子どもたちのエピソードはリレー形式でつながっていく。ページ設定は、1人の子ども（1つの障害）につき3ページとした。

1ページ目はいっせい君からの問いかけへの返答、2ページ目は各々の子どもが困っている場面の提示、3ページ目は、その場面で子どもがどのようなことを感じているか推測したものを掲載した。

一例として、以下にLDのある子どもと、聴覚障害のある子どものパート、さらに、ブックレットの締めくくり部分であるいっせい君のページも合わせて示す。

LD 1

わたしもある！



LD 2

ほん
本をよむのが
ものすごく
にがて
苦手。

はやしじゃないよ
もりだよ・・・

き・・・よう・は
・・・はやし・に
い・・・つた・・・

ほん
先生！わたしの
じゅうず
ほうが上手だよ

ほん
先生！
ほく、よむよ！

ハナちゃん
へんな
よみかた～

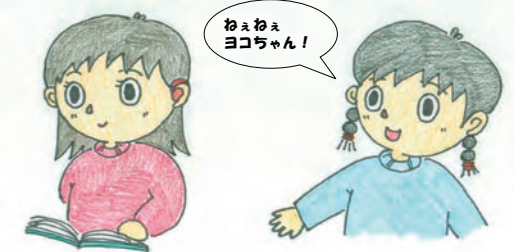


LD 3

藤んどう
 本当は みんなに わらわれないように
 藤ん
 本をよめるようになりたい。
 でも できなくて こまってるの。
 じゅぎょう中が とってもこわい。
 だから、みんな いろんなこと言っいて
 ドキドキさせないで。おねがい。

聴覚 2

なかま
 仲間はずれに されないかな？
 し
 知らんぷり してるんじゃないけど・・・
 おも
 ムシ している思われないかな？



まとめ 1

そっか～！ ほくだけじゃないんだ。
 みんなも いろんなこと思ってるんだ。



まとめ 3

しんぱいがあ
 みんなが、心配顔から、
 かあ
 ニコニコ顔になるといいな！
 ねえ、どうしたらいいかな？

聴覚 1

わたしもあるよ！



聴覚 3

おと
 わたしは みんなより 音がきこえにくい。
 うち そと で しんぱい
 だから、お家の外に出ると心配なことがたくさん。
 くるま おと じてんしゃ おと
 車の音、自転車の音、いろんな音・・・。
 こえ き
 だれか が 声を かけてくれても 気がつかないこともある。
 しんぱい
 いろいろ 心配になっちゃうけど、
 みんなが なかよく してくれるかな ってことも
 しんぱい
 とっても心配なの。

まとめ 2

したくても できないこと
 がんばっても むずかしいこと
 だれにだってあるよね。

くん もんだい
 いっせい君、この問題
 こうやるとカンタンだよ。

とき
 そんな時
 せんせい
 ともだちや先生が
 こえ
 声をかけてくれると
 すごくうれしくなるんだ。

いっせい、ドンマイ！
 こんど
 今度、がんばろうぜ！



まとめ 4

なに
 何 か できるかな？
 なに
 何 が できるかな？



2) ブックレット（試案）に関する内容の調査

作成したブックレット（試案）の内容の妥当性を検証するため調査を実施した。調査内容は次の3項目である（資料1）。

<調査内容>

I. 基本情報（4項目）

- ①所属している学校・担当している学級
- ②担当学年
- ③交流及び協同学習に関わっているか
- ④関わっている場合、どのような内容に関わっているか

II. 絵本の内容について（7項目）

- ①「絵本の内容は親しみやすかったですか？」
- ②「ストーリーは分かりやすかったですか？」
- ③「キャラクターに親しみやすさを感じましたか？」
- ④「文字の分量は適切だと思いましたか？」
- ⑤「作成者側のメッセージは伝わりましたか？」
- ⑥「文中の言葉遣いや表現に適切でない箇所の指摘と修正」
- ⑦「ブックレットを充実させるために必要な項目やアイデア」

III. 授業等での活用方法について（5項目）

- ① 絵本の活用に適切な場面
- ② 授業で活用する場合、必要と思われること
- ③ 学級文庫や図書室へ導入する場合に、必要と思われること
- ④ 具体的に活用してみたいと思われる方法やアイデア
- ⑤ 絵本についての感想

なお、調査項目Ⅱ.①～⑤については4件法、⑥および⑦については自由記述で、調査項目Ⅲ.①については複数選択、②以降の項目には自由記述で回答を求めた。

<調査日時>

平成17年11月25日

<調査対象>

国立特殊教育総合研究所でおこなわれた「交流及び共同学習推進指導者講習会」に参加した108名

<調査方法>

集合調査

3. 結果

回収率は43%（46名）であった。

調査結果Ⅱ①～⑤およびⅢ①について得られた結果を図に示した。（なお、図中の数値は小数点、第2位で四捨五入したもの）

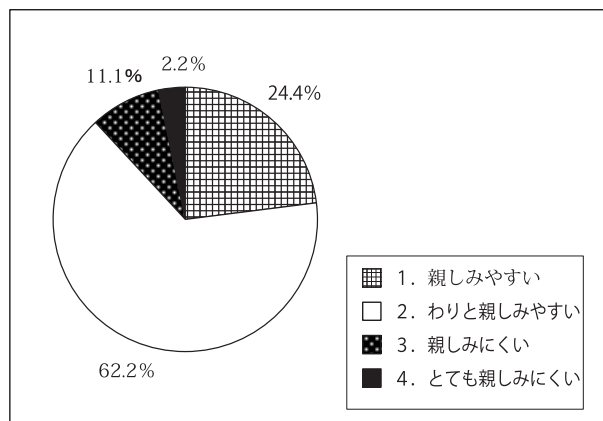


図1. 内容について

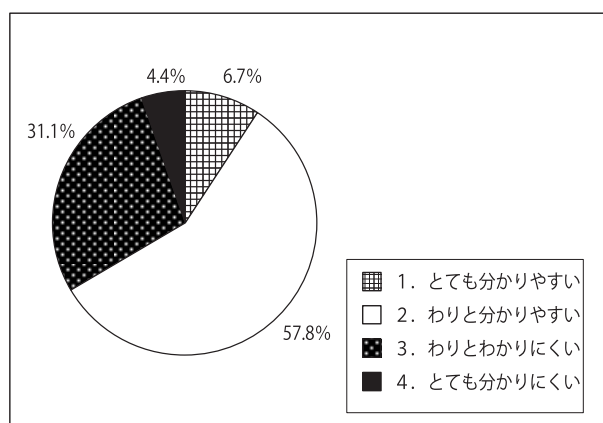


図2. ストーリー

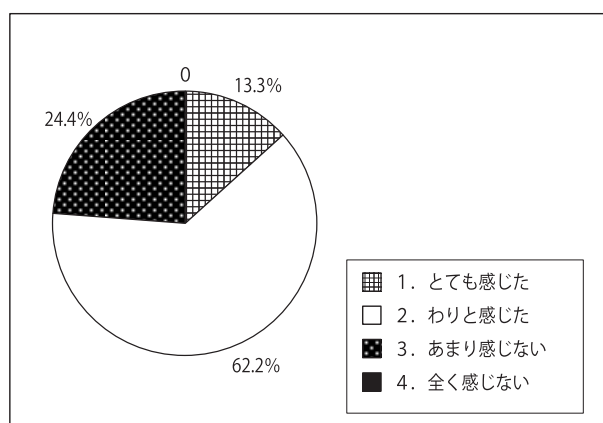


図3. キャラクターについて

最初にブックレットの内容について親しみやすさをたずねた。結果は、「親しみやすい」（24.4%）, 「わりと親しみやすい」（62.2%）を合わせ、約86.7%が親しみやすさを感じるという回答であった（図1）。親しみにくさを感じた回答の中には「障害のある子への励ましのなのか、周囲の子に適切なサポートを促す内容なのか、わかりづらい」という指摘があった。

ストーリーについては、分かりやすさをたずねた。その結果「とても分かりやすい」（6.7%）, 「わりと分かりやすい」（57.8%）を合わせ、64.4%が分かりやすいと回答しているが、31.1%が「わりと分かりにくい」、4.4%が「とても分かりにくい」と答えていた（図2）。わかりにくい部分として、多くは「色々な子どもが出てくるので、絵本としては分かりにくい」「いっせい君の部分と障害のある子どもたちの部分とのつながりが分かりにくい」等の指摘であった。

キャラクターについては親しみやすさをたずねたところ、「とても感じた」（13.3%）, 「わりと感じた」（62.2%）と約75.6%が親しみやすさを感じるという結果であった（図3）。24.4%の「あまり感じない」という回答の理由として「子どもの顔がみんな同じに見える」という指摘が多かった。

文字分量については、小学生の低学年の子どもが読む分量として適切かどうかをたずねた結

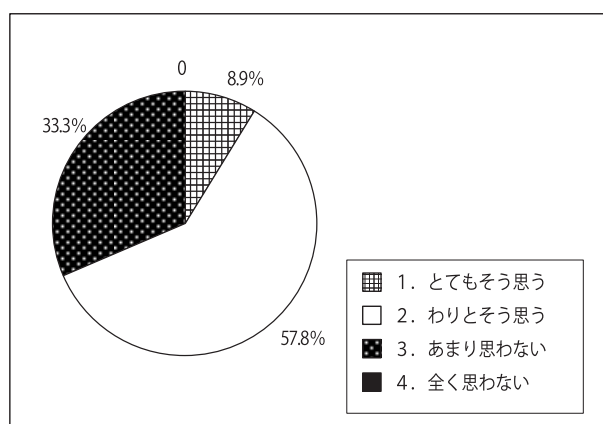


図4. 文字の分量

果,「とても思う」(8.9%),「わりと思う」(57.8%)で66.7%がほぼ適切という回答であった(図4)。しかし,33.3%は「あまり思わない」と答えており,低学年児童には文字の分量が多いことが指摘された。

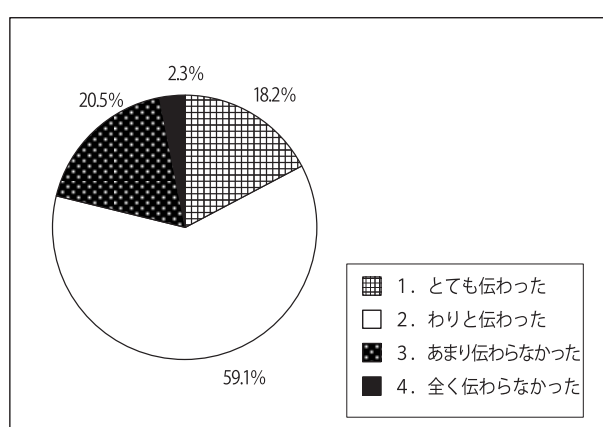


図5. メッセージの伝わりやすさについて

製作者のメッセージが伝わったかどうかという質問に対しては,「とても伝わった」(18.2%),「わりと伝わった」(59.1%)と,77.3%がメッセージの伝わりやすさに良好な印象を持った一方,22.8%は伝わりにくさを感じたという結果であった(図5)。その理由としては,内容へ親しみやすさに対する意見と重なるものがほとんどであった。

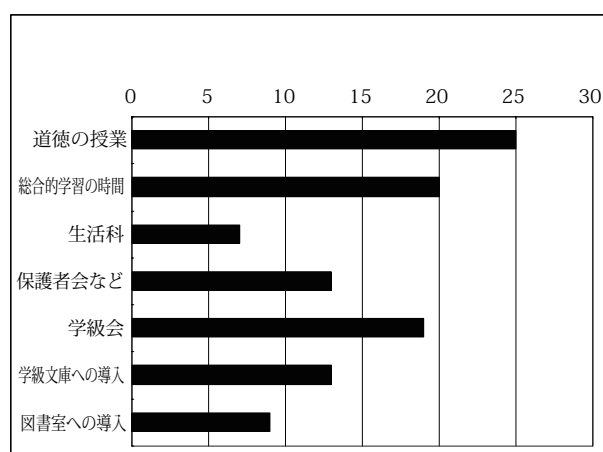


図6. ブックレットの活用方法について

ブックレットの活用法に関しては,「道徳の授業」25件,「総合的学習の時間」20件,「学級会」19件と多くは授業内での活用が適切だという意見であった。一方,「学級文庫への導入」(13件)や「図書室への導入」(9件)は授業による活用よりも少なかった(図6)。その理由は,「具体的な活用方法があがっていないと一人で読むには難しいから」という意見が多かった。

3) ブックレット（試作版）の作成

調査結果を受け、次の段階として、ブックレット（試作版）を作成した。修正をしたポイントは主に以下の3点である。

- ①授業で使えるようなツールを作成する
- ②1 ページあたりの文字の分量を減らし、読み手である子どもに問い掛ける形式をとる
- ③いろいろな子どもがいることを知ること、また障害のある子どもがどのような気持ちでいるかを考える機会となるよう内容を検討する

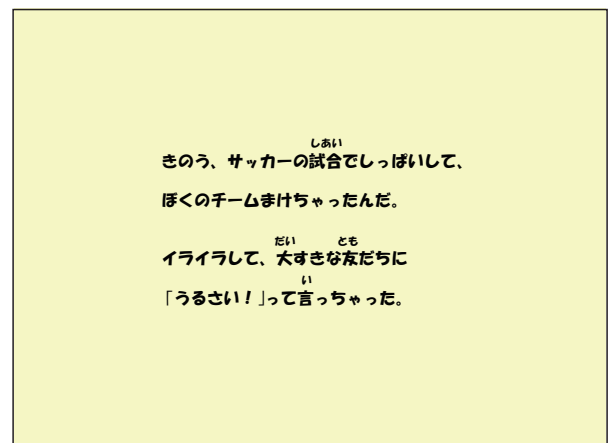
つまり、「何をやってあげるのが良いのか」ではなく、「その状況において、障害のある子どもにとって支援が必要なのかどうか」、「もし支援が必要ならば、何を求めているのか」を考えたいので、支援の内容について考えられるツールの開発をめざすことにした。

以下に修正したブックレット（試作版）の抜粋を示す。提示する内容は（試案）と比較ができるよう、先に示した部分と同様の部分とした。

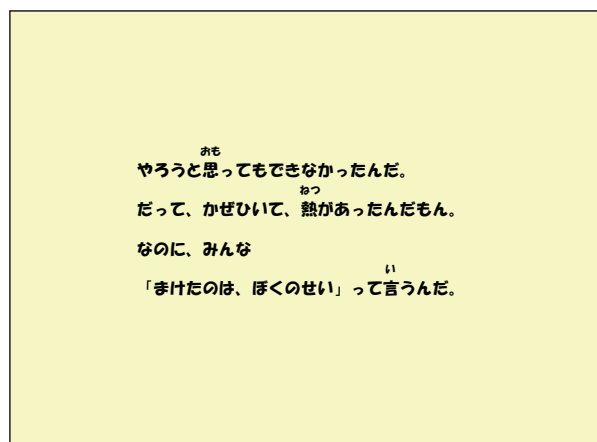
導入 1



導入 2



導入 3



導入 4



（試案）では3ページだった導入部分を1ページ増やし、文字が見やすくなるよう量を分散した。また、最後に読み手である子どもたちに問いかけつつ、次の障害のある子どもたちのページにつながるよう修正した。

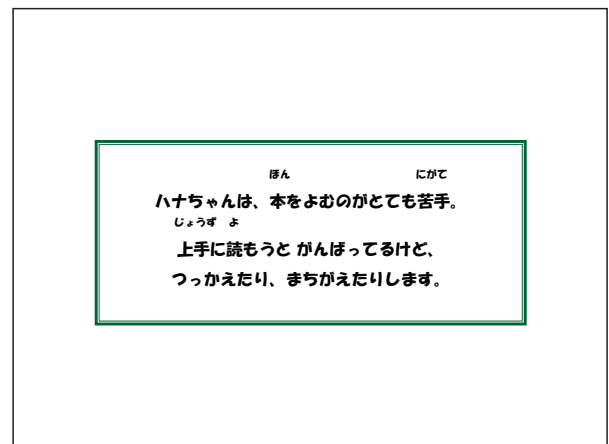
各障害のある子どもの部分も、（試案）では一人の子どもにつき3ページであったが、「ページ位置が同じであった方が流れがつかみやすく、わかりやすい」といった意見を受け、4ページごとで問いかけていく構成に変更した。ページの内訳は、1枚目に「〇〇ちゃんはどう？」のように、いっせい君からの問いかけを示す。2枚目で、その子どもの様子や困りそうな場面についての説明を載せ、3枚目で「こんな時〇〇ちゃんはどう思っているのかな？」という問いかけ、4枚目でその場面を表すイラストを提示し、立ち止まって考えることができるようにした。ここで先に示したLDの子どもの例を示す。

同様の形式で、異なった難しさのある子どもたちの場面が続いていく。そして最後の部分では、それぞれの子どもの気持ちを考えてきたいっせい君の言葉として「みんなの気持ち、ちょっぴりわかった気がするよ・・・」というつぶやきの形でまとめている。

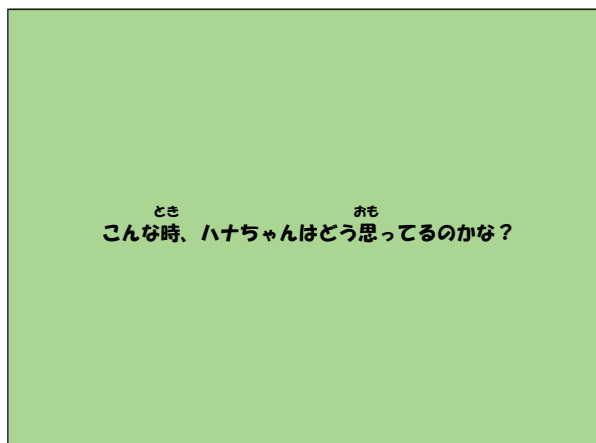
LD 1



LD 2



LD 3



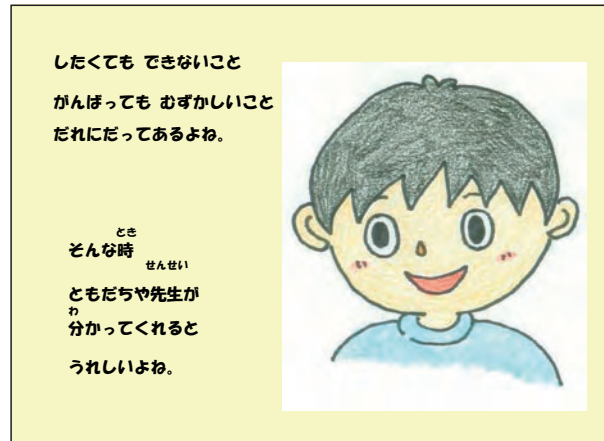
LD 4



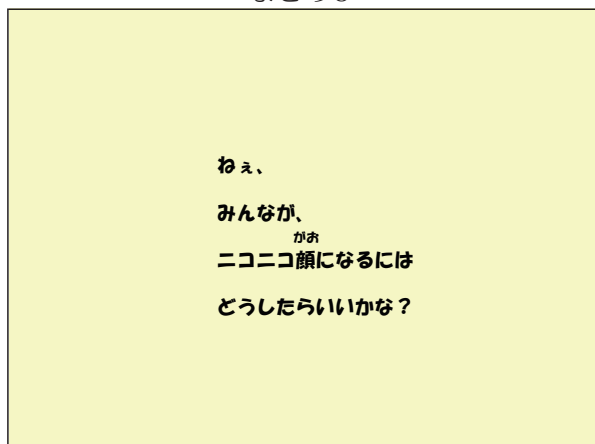
まとめ 1



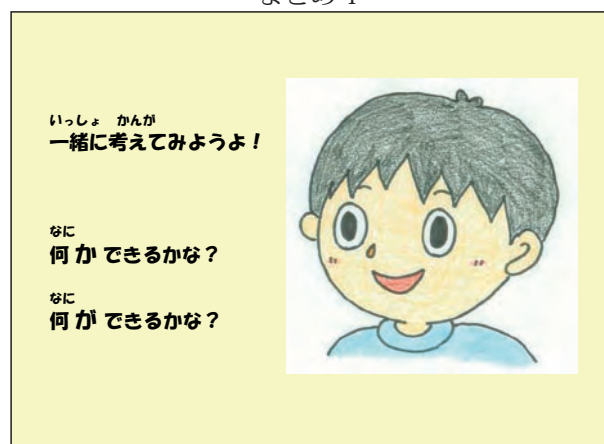
まとめ 2



まとめ 3



まとめ 4



さらに、いっせい君が「みんながニコニコ顔になるにはどうしたらいいかな？」「いっしょに考えてみようよ！」と問いかけている。

4. 考察

ブックレット（試作版）の作成に向け、内容についての調査を行ったことで、「文字の分量」や「ストーリーのつなぎ目」など、課題点が明らかになり、その点について修正を行うことができた。しかし、作成過程においては、おとなの意見のみの反映であり、対象である子どもの視点が入っていない。望田・徳田（1994）の研究においても、障害理解教育教材として絵本を作成・調査しているが、同様に、評価したのはおとな（大学生）であり、本来の利用者である子どもたちからの視点を取り上げることは容易ではないことが窺われた。

しかし、小学校の子どもたちが実際にブックレットの内容を理解できるか、内容が妥当であるか、また、実際に活用する上でどのような留意点があるかについて検討しなければ、障害理解のツールとして有用なものにはなりえない。

そこで、研究Ⅱでは研究協力校である小学校の協力を得て、授業場面を活用した調査を実施し、さらに検討を行うこととした。

研 究 II

1. 目的

研究Ⅱでは、研究Ⅰで使用したブックレット（試案）が、実際の学校教育、とりわけ授業での活用において活用しうるものであるのか、改善点は何であるかを検討するため、小学校において使用してもらい、授業を行った教員に対して調査を行った。さらに、ブックレットを使用した授業に対する子どもたちの様子、ブックレット中の問いかけに対する実際の子どもたちの反応をみるため、子どもたちに対しても調査を行った。これらのデータを考察することで、本研究で作成した障害理解に関するツール開発を今後どのように進めていくかについての示唆を得ることを目的とした。

2. 方法

<調査対象>

公立小学校1～5年生のクラス（単学級）に在籍する児童とその担任教師

<調査日>

平成18年2月から3月

<調査手続きおよび内容>

1) 担任への調査

担任へはブックレットを利用とした授業の取り組み状況と子どもたちの様子について紙面による調査を行った（資料2）。調査に際しては、予め、ブックレットに掲載されている事例すべてを取り上げる必要はないことを告げた。さらに、子どもたちに対して、ブックレットを使用する際の手引き（例）も用意し、必要に応じて活用できるようにした。この手引きには、「最初の説明」「意見が出なかったときの補足説明」「（障害のある子どもへの）支援例」を、事例ごとに記したものである（資料3）。

2) 子どもへの調査

担任教師が配布する調査用紙（資料4）に記入するか、もしくは、担任教師による問いに口頭でこたえるかたちをとった。担任からの問いかけは「事例の子どもはどうしていると思うか?」「事例の子どもに何をしてあげようと思うか」の2点であり、合わせてブックレットの吹き出し部分にも記入してもらった。

3. 結果と考察

1) 担任への調査

方法では、ブックレットの事例全てを扱うのではなく、全ての学年が、事例を部分的に取りあげ利用していた。利用された事例は1年で2例、2年で1例、3年4例、4年で2例、5年で2例で

あり、ほとんどの学年で道徳の時間が利用されていた。4例を扱った3年生のみ、朝の会と帰りの会も利用されていた。今回の調査では、1時間の授業の中で扱える事例は2例が上限ということが示された。選ばれた事例の内訳は表3-1に示すとおりだが、その選択理由としては「クラスによく似た様子の子どもがいたから」が最も多く（3つの学年）、「授業で取り上げやすい事例だったから」、「子どもたちの反応を確認するため」が各々1つの学年で取り上げた理由であった。これらの結果から、身近によく似た子どもがいることが、授業で取り上げる要因となっていることが示唆された。

表3-1. ブックレットの事例について各学年の子どもの回答状況

	ウミ 病弱	ロク 肢体不自由	ナツ 不登校	ウララ 視覚障害	ハナ LD	カブ ADHD	クリオ 自閉症	ヨコ 聴覚障害	ノビオ 重度重複障害
1年生	12				12				
2年生	17		17						
3年生		16	16		15	16			
4年生		26			26				
5年生			20		20				

授業の中では、全ての教師が子どもたちに対し、「事例の子どもはどのような気持ちだと思うか?」「事例のような子どもに何ができると思うか?」と問いかけていた。その他、「事例のような子どもに何かしてあげたいと思うか?」という問いも1つの学年ではなされていた。

子どもたちの反応についてたずねた結果、授業やブックレットについてはいずれの学年でもやや興味を持ち、理解もしていたという評価であった。だが、「事例の子どもたちの気持ちがわかってきたか」という質問には2,3年生では「あまりわかっていないようだった」という回答であり、1年生では無回答と、その判断をすること自体も難しいようであった。

一方、ほとんどの学年で、事例の子どもに対して、「何かできたらいいなと感じているようだった」、「事例の子どもに何ができるか積極的に考えているようだった」といった印象が記述されていた。

手引き（例）として配布した補足資料については、5学年中3学年で利用されており（1学年は無回答）、ブックレットに出てくる事例について説明する補足的な資料や、子どもが考えることを支援する手だて、授業での活用方法例などを作成することが重要なことが示唆された。

さらに、提示の形態に関しては、具体的に、「1つの事例について取り上げられるよう、紙芝居などの方法を検討する必要がある」といった指摘もみられた。

ブックレットを活用してみた感想では、「授業などで先生が問いかけをしながら活用するのが適切だ」、「このようなタイプのものは今までなかったのよかった」、「LDやADHDなども含まれている点がよかった」などの評価があった。

2) 子どもへの調査

先述したとおり、ウミちゃん（病弱）、ロクくん（肢体不自由）、ナツくん（不登校）、ハナちゃん（LD）といった事例が多く取り上げられおり、特にナツくんとハナちゃんについては、低学年から高学年に渡り利用されていた。

発達段階による傾向をみるため、低学年から高学年に渡って使用されたこの2つの事例にしばり、子どもの反応を分析・検討することにした。学年ごとに回答を内容面の特徴からカテゴリー化し、その数を表3-2に示した。

なお、子どもがブックレットの吹き出し部分に書き込む「つぶやき」と、調査項目で設けた「○ちゃんはどう思っているか」については、内容的に重なる部分が多かったため（表には別々に記載したが）、子どもたちの考えの傾向を捉える際、まとめて考察することとした。尚、カテゴリー化に際しては、3名による検討によって行った。

①ナツくんの場合（表3-2）

ナツくんの部分は、不登校がテーマであり、朝になるとお腹が痛くなってしまうという場面を事例として挙げている。特に2年生では「学校に行きたいな」「みんなと一緒に遊びたいな」といった学校へ行きたいという願望を挙げている回答が多くみられた。一方、5年生ではこのような願望の記述がなくなり、むしろ「学校に行ったらいじめられるからいやだ」「学校はつまんないから行きたくない」といった記述が多かった。

支援の方法については、2年生では、「家に行って学校であったこととお話してあげる」「お手紙を渡して喜ばせてあげる」「今度遊びたいと電話で言う」と学校での出来事を教えるという回答が多かった。また、「学校に行きたいのに残念だね。さみしいよね」とナツくんの気持ちに共感する回答もみられた。3年生の回答では、「お腹が痛いのが治るようにお見舞いをしてあげる」「一度学校に来るようにと誘ってあげる」などがみられ、低から中学年にかけては、何かをしてあげるという回答が多かったことがうかがえる。高学年になると、「一緒に学校に行こうと誘う」など、自分からはたらきかける支援だけでなく、「頑張ってみたら？」「大丈夫？」と相手の気持ちにはたらきかけるような支援方法がみられるようになった。

表3-2. ナツくんの事例についての子どもからの回答数（カテゴライズしたもの）

学年	つぶやき					ナツくんがどう思っているか					どのような支援をしようと思うか						
	願望	悲しい	ぐちゃい	疑問	その他	願望	悲しい	ぐちゃい	疑問	その他	自分の視点			共感	相手の視点		その他
											一緒にしよう と誘う	してあげると 提案	その他		励まし	気遣い	
2年生	9	3	0	3	2	0	0	0	0	0	0	13	1	1	1	1	0
3年生	3	0	0	2	0	11	0	0	1	0	0	7	2	0	1	4	1
5年生	0	0	0	0	6	5	0	0	2	13	7	2	3	0	4	4	1

②ハナちゃんの場合（表3－3）

本を読むことに特異な困難のあるハナちゃんが、音読の授業で当てられ困っている場面を事例として挙げている。1年生では、ハナちゃんをつぶやきとして、「上手に読みたいな」「上手になったらみんなと本を読みたいな」といった願望と判断される回答が多かった。しかし、3年生になると、「読むのが苦手ってわかっているのに、先生はどうして私に読ませるのかな？」「どうやったら上手に読めるようになるのかな？」と自分ができないことへの疑問、周囲への対応への問いかけがみられた。このように、学年が上がるにつれ「一生懸命読んでいるのに、少しの事でそんなに変なこと言うの？」「読むのが苦手なんだから、そんなに言わないで」「読むのが苦手なのにみんなひどい」「ちゃんと練習してるのにできない。でも、頑張ってるんだから・・・」「私だって一生懸命やってるのよ」「バカにするな！好きで読むのが下手なんじゃない」といった表現が多くなっていた。

支援の方法は、1年生では「一緒に練習してあげる」という回答が多かったが、3年生以上ではみられなくなり、「読み方を教えてあげる」「小さい声で言ってあげる」というその場で行うことができる支援が増えている。5年生では、「家で練習するようにすすめる」「悪口を言わない」「悪口を言っている子を黙らせる」など、周囲の環境にはたらきかけるような支援方法もみられた。また、全学年を通して「失敗してもいいから頑張ると励ます」「無理に読ませずに待つ」「大丈夫だよと励ます」といった支援もみられた。

表3－3. ハナちゃんの事例についての子どもからの回答数（カテゴライズしたもの）

学年	つぶやき					ハナちゃんはどう思っているか					どのような支援をしようと思うか						
	願望	悲しい	ぐやしい	疑問	その他	願望	悲しい	ぐやしい	疑問	その他	自分の視点			共感	相手の視点		その他
											一緒にしよう と誘う	してみ たらと 提案	その他		励まし	気遣い	
1年生	7	3	1	1	1	1	0	0	0	0	3	2	1	0	2	3	0
3年生	0	1	3	0	0	4	2	2	2	2	0	6	4	0	4	2	0
4年生	0	0	0	0	0	3	9	9	1	4	0	13	0	0	5	3	5
5年生	0	0	3	1	2	2	8	4	2	4	0	6	0	0	6	6	2

2つの事例を通していえることは、障害理解をすすめるにあたっては、年齢的な発達の影響も考慮する必要があること、それと同時に、子どもたちが普段過ごしているクラスの雰囲気や友人関係といった様々な要因が関与することが推察された。佐藤・徳田（1993）の研究においても、障害理解教育においては、障害のある子どもの状態とともに、周囲の子どもたちの理解等の個人差なども影響することが指摘されており、こうした要因においても考える必要があると思われる。

まとめと今後の課題

障害のある子どもたちが、学校や社会の中で自己有能感を感じながら過ごしていくためには、周囲の理解が欠かせないことは言うまでもない。その理解は、知識的なものとともに、相手の気持ちに立って考えるという共感的な視点をも必要とする。本来、日常の場面で、障害のある人々とかかわりながら、障害への理解・支援が促されるのが、もっとも自然で有効な手段であるのかもしれない。しかし、授業といった構造化された枠を使いながら、それらを理解していく必要性も一方では感じられる。

本研究では、そのような障害理解の取り組みに際して活用できるツールの開発を試みた。その際、自分が困りやすい状況と、障害のある子どもたちが困っていると思われる状況とをつなげて提示し、障害のある子どもたちの気持ちについて自然に考えることのできる流れを作ることによって、感じる気持ちには共通した点がみられることを強調したいと考えた。このように、障害についての知識を伝えるだけでなく、その子どもの立場になって考えてみるというスタンスをとった。そこで、研究Ⅰでの調査において得られた知見を活かし、極力文字の分量をなくし、「こんな時、〇〇くんはどう思っているかな？」と投げかけることにした。望むべき正解を要求するのではなく、このツールを利用することで、障害のある友だちのことを考えるきっかけが提供できればよいとの結論に達した。

研究Ⅱでは、この障害理解に関するブックレットを実際に使用した教員、子どもたちからの意見、反応を考察した。教員からは、「こういったものは今までになかったのでよい」「LDやADHDなど、通常の学級に多く在籍する子どもについて取り上げられている」といった評価がきかれた。一方で、授業の中で活用するには、配慮点などを詳細にまとめた手引き書が必要なことも示唆された。また、ブックレット以外にも紙芝居や、CD-ROMなど、媒体の拡充も視野に入れる必要があろう。子どもたちの反応については、年齢的な発達の影響も考慮する必要があること、それと同時に、子どもたちが普段過ごしているクラスの雰囲気や友人関係といった、様々な要因が関与することも示された。

子どもたちに行った調査では、「あなただったら、〇〇ちゃんに……」という表現で問いかけを行った。その回答の多くは、「(不登校で休んでいるナツ君に対して) 学校の様子を手紙に書いてもって言ってあげる」「(本を読むのが苦手なハナちゃんに対して) 小さな声で教えてあげる」など、自分ができることを考えての回答であり、実に多くの、そして有用な支援例であった。

当初は、障害のある子どもについて理解してほしいという気持ちがあった。しかし、今いえることは、このようなツールを用いて行うことができるのは、考えるきっかけの提供であり、子どもたち自身が、自ら何かを感じることでできる機会の提供でしかないということである。

文字通り、『きみのこと、もっとしりたいな—なにかできるかな？なにができるかな？—』ということに他ならない。

文献

黒川亜希子・是永かな子 (2005) 人権教育としての障害理解教育の実際と課題：高知市内の公立小学校を対象とした聞き取り調査を通して．日本特殊教育学会第43回大会発表論文集，429.

松本和久・徳田克己 (1994) 小学校で実践されている障害理解教育に関する研究～岐阜県の小学校教師を対象とした調査を通して．日本特殊教育学会第32回大会発表論文集，734- 735.

松本和久・徳田克己 (1995) 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．日本特殊教育学会第33回大会発表論文集，990- 991.

松本和久・徳田克己 (1999) 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．障害理解教育，3, 21- 32.

望月珠美・青柳まゆみ・徳田克己 (1997) 百貨店の受付業務担当者を対象にした障害理解を促すための研修の効果 2－視覚障害者の講演の効果を中心として－．日本教育心理学会第39回総会発表論文集，564.

望月珠美・徳田克己 (1994) 盲導犬およびその使用者に関する理解促進のための障害理解教育教材の作成～絵本『盲導犬とわたし』の作成と評価．桐花教育研究所研究紀要，7，41- 52.

森和雅・安田詮秀・星名信昭 (1993) 幼児の障害に対する認識調査（その4）－キャラクターに対する表現を通して－．日本特殊教育学会第31回大会論文集，766- 767.

中田真弓・鶴岡麗子・岩崎聡史・柴田良一 (2004) 接触経験，学習経験の相違による障害理解（2）：精神障害者に対する接触経験の有無による認知の相違について．日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，500.

小田憲子・井上雅彦・松岡端幸 (2003) 自閉症児・者のきょうだいにおける心理的成長過程に関する研究 (1) きょうだいの障害理解や悩みを中心に．日本特殊教育学会第41回大会発表論文集，545.

真城知己 (2002) 教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究：意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用．発達障害研究，23(4)，267-275.

佐藤正幸・菅原廣一 (2000) 聴覚障害理解のための教材開発—補聴器に対する理解を中心に—. 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集, 593.

佐藤正幸 (2001) 障害理解のための教材開発(2)—教材開発における質問紙調査—. 日本特殊教育学会第39回大会発表論文集, 475.

佐藤正幸 (2002) 聴覚障害理解の授業に関する調査. 国立特殊教育総合研究所紀要, 29, 81- 89.

佐藤美奈子・徳田克己 (1993) 幼稚園・保育所において実践されている障害理解教育. 桐花教育研究所研究紀要, 6, 41- 45.

平重忠・徳田克己 (1994) 父親あるいは母親が重度視覚障害者である家庭に育つ子どもについて—子どもの障害に対する気づきの実態と親による障害理解教育—. 桐花教育研究所研究紀要, 7, 35- 39.

丹所忍・徳田克己 (1996) 障害者スポーツに対する体育学科と社会福祉学科の学生の認識について—障害理解の立場から—. 日本特殊教育学会第34回大会発表論文集, 662-663.

徳田克己・青柳まゆみ・野口晴代・谷口愛・望月珠美・水野智美 (1997) 接客業従事者向けの視覚障害理解教育マニュアルの作成Ⅰ—視覚障害者に対するニーズ調査の結果から—. 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 563

徳田克己 (1994) 幼児期からの障害理解教育—絵本を用いての理解の促進—. 日本保育学会第47回大会研究論文集, 100- 101.

徳田克己・桐原宏行・高見令英 (1996) 企業における障害理解のための研修の効果Ⅱ—文章完成法による効果の検討—. 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 576.

徳田克己・高見令英・桐原宏行 (1996) 企業における障害理解のための研修の効果Ⅰ—障害シミュレーションを中心とした「東部方式」の適用—. 日本特殊教育学会第34回大会発表論文集, 668- 669.

鶴岡麗子・中田真弓・岩崎諭史・柴田良一 (2004) 接触経験・学習経験の相違による障害理解 (1) : 自閉症児に対する接触経験・学習経験の違いによる認知について. 日本特殊教育学会大会第42回発表論文集, 628.

WHO (1999) International Classification of Functioning and Disability BETA-2 DRAFT (WHO：国際障害分類日本協力センター邦訳：国際障害者分類第2版)

安田詮秀・青木仁・森和雅・星名信昭 (1993) 幼児の障害に対する認識調査（その3）—人物表現に関する調査手法の試み—．日本特殊教育学会第31回大会論文集，764- 765.

資料 1

課題別研究グループ「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」

絵本「何かできるかな. 何ができるかな. 一きみのことがもっと知りたいな」 の作成に関する調査

【調査のお願い】

私たちの研究グループでは、通常の学級の子どもたちに対する障害理解のツール開発をめざしています。そこで、この研究では、「絵本」という媒体を通じて、周囲の子どもたちが、障害のある子どもの気持ちに気づくきっかけや、どのような支援ができるかを考える機会を提供できたらと思っています。現段階で、絵本の試案が完成していますが、今後、これを障害理解の実践に有効に活用できるように、周囲の子どもたちや先生方のご意見を取り入れ、最終版を作成していきたいと考えております。つきましては、今回このような調査を先生方にお願ひし、ご意見を伺えたらと思っています。

ご協力のほど、宜しくお願い申し上げます。

※※※ 添付の絵本の試案を読んで、下記の質問にお答えください ※※※

【記入者について】

1. 所属している学校・担当している学級

（ 小学校通常の学級 中学校通常の学級 小学校特殊学級 中学校特殊学級
盲学校 聾学校 養護学校 その他 _____ ）

2. 担当学年 _____ 年

3. 交流及び共同学習に関わっていますか (はい ・ いいえ)

4. 「3」で「はい」に回答した人におききします。どのような交流及び共同学習に関わっていますか 例：コーディネーターとして調整している
養護学校の担任として参加している

（ _____ ）

【絵本についての質問】

質問 1. 絵本の内容はわかりやすいものですか

- | | | |
|---|--------------|--------------|
| { | 1. とてもわかりやすい | 2. わりにわかりやすい |
| | 3. わりにわかりにくい | 4. とてもわかりにくい |

質問 2. 「質問 1」で「3. わりにわかりにくい」, 「4. とてもわかりにくい」に回答した人におききします。わかりにくい理由はどのようなことですか

{	
---	--

質問 3. 絵本の内容は適切ですか

- (1. とても適切 2. わりに適切 3. あまり適切でない 4. まったく適切でない)

質問 4. 「質問 3」で「3. あまり適切でない」, 「4. まったく適切でない」に回答した人におききします。適切でない理由はどのようなことですか

{	
---	--

質問 5. この絵本は、授業—通常の学級の子どもたちの障害理解のための授業—toに利用できそうですか

- | | | |
|---|--------------|---------------|
| { | 1. とても利用できる | 2. わりに利用できる |
| | 3. あまり利用できない | 4. まったく利用できない |

質問 6. 「質問 5」で「3. あまり利用できない」, 「4. まったく利用できない」に回答した人におききします。利用できない理由はどのようなことですか

{	
---	--

質問 7. この絵本の言葉遣いは適切ですか

- (1. とても適切 2. わりに適切 3. あまり適切でない 4. まったく適切でない)

質問 8. 「質問 7」で「3. あまり適切でない」、「4. まったく適切でない」に回答した人に
 お願いします。添付の絵本の試案で、言葉遣いの適切でない箇所を印をつけてくだ
 さい。また、可能であれば、適切な言葉遣いに修正してください

質問9. この絵本のそれぞれのページの内容や構成について意見やコメントがありましたら記入してください

例

ページ番号 [2] ~ [3]

【この絵本のような子どもは、いないと思う。文字が多すぎ。】

ページ番号 [] ~ []

ページ番号 [] ~ []

ページ番号 [] ～ []

ページ番号 [] ~ []

質問 10. この絵本に足りない、あるいは付け足したらよいことがありましたら、その内容をお答えください

質問 11. この絵本についての感想をご記入ください

ご協力ありがとうございました。

資料 2

ブックレットの活用方法に関するアンケート

ブックレットの活用方法についておたずねします。

以下の質問の該当部分に○をしてください。

また、指導方法案等がありましたら詳細に記入していただくか、資料を添付いただけると幸いです。
よろしくお願いいたします。

全ての先生におたずねします。

1) ブックレットを活用した日を教えてください。(月 日)

2) 先生の担当されている学年を教えてください。() 年

3) どのような方法でブックレットを活用されましたか?

- ① ブックレットに登場する全ての事例を取りあげた
- ② 一部の事例を取りあげた
- ③ その他 ()

3) の①～③を選ばれた先生におたずねします。

4) ①～③のようにされた理由を教えてください。

3) で②を選ばれた先生におたずねします。

5) 活用した事例の名前(例：うみちゃん)を教えてください。

6) なぜその事例になさったのか、理由を教えてください。

全ての先生におたずねします。

7) ブックレットをいつ活用されましたか？

- ① 道徳の授業で使った
- ② 朝の会・帰りの会で使った
- ③ 授業時間外に使った
- ④ 一部の児童にたずねた
- ⑤ その他 ()

8) ブックレットをどのように活用されましたか？

- ① ブックレットを読んだのみ
- ② ブックレットの中の事例について話し合った
- ③ ブックレットを利用し、クラスにいるブックレットの中の事例と似たお子さんのことを話し合った
- ④ その他 ()

9) クラスのお子さんたちに何かたずねましたか？ もしたずねた場合には、その内容を教えてください。

- ① 本の中の子どもは何か困っていると思うか？
- ② 本の中の子どもはどのような気持ちだと思うか？
- ③ 本の中の子どもは何かして欲しいと思っているか？
- ④ 本の中の子どもをどう思うか？
- ⑤ 本の中の子どもがクラスにいたらどう思うか？
- ⑥ 本の中の子どもに何かしてあげたいと思うか？
- ⑦ 本の中の子どもに何が（手助け）できると思うか？
- ⑧ もし、自分が本の中の子どもだったら、何かしてもらいたいと思うか？
- ⑨ もし、自分が本の中の子どもだったら、何がしてもらいたいと思うか？
- ⑩ もし、自分が本の中の子どもだったら、何かしてもらって本当によかったと思うか？
- ⑪ その他 ()

10) クラスのお子さんたちの様子について簡単にご記入ください。

1 1) ブックレットと一緒にお渡しした調査方法の例（「最初の説明」「意見がないときの補足説明」「支援例」が書かれた紙）についてお尋ねします。

- ① この紙は役に立ちましたか？ a) はい
b) いいえ
c) どちらともいえない

② ①のようにお答えになられた理由についてご記入ください。

1 2) 具体的な活用方法の記載が可能でしたらご記入ください。

1 3) ブックレットを活用してみた感想・改善点をご記入ください。

貴重なご意見をありがとうございました。国立特殊教育総合研究所
「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」チーム

【1】先生へのお願い

私たちの研究グループでは「通常の学級に在籍する子どもたちが、障害のある子どもたちをどう受け止めているか」「そうした子どもたちに対する気づきのきっかけを作る際、先生方はどのようなことに配慮されているか」についての情報を得たいと思っています。

今回の調査では、ブックレットを使用いたしますが、それ以外につきましては、特に規定しておりません。先生方がいちばんやりやすいかたちでご参加いただき、のちほど、このブックレットを含め、このような授業のありかたについてのご意見、ご感想をお寄せ頂ければと思います。

【2】子どもたちに対して最初にしてほしいこと

最初にイラストの場面について説明をしてください。

例えば 1 枚目のイラストでは、こんな説明の仕方を考えました。「ウミちゃんは病気があって、お医者さんから外で元気に遊ばないように言われています。だから、お友だちが楽しそうに縄跳びをしているのを見ても、一緒に遊ぶことができません。運動場に出ると、ウミちゃんはいつもひとりぼっちです。ひとりでお友だちが遊ぶ様子をみているウミちゃんはどんなことを考えてるのかな？ どんなふうに思ってるのかな？」というものです。

また、子どもたちが「病気ってどんな病気？」など先生にたずねてきた時には「お外で遊ぶと咳が出て止まらなくなっちゃうんだよ。それで夜も眠れないし、ひどくなると救急車で病院に行かないといけなくなることもあるんだよ」など、病気になってどんなことがあるか、子どもたちに分かりやすい言葉で説明をしてあげてください。

【3】子どもたちにきいてみてほしいこと

場面の説明の後、まずはブックレットにでてくる色々な子どもたちについて、クラスの子どもたちがどんなふうに思ったかについて尋ねてください。

そして、その後に支援についてきいてください。

問いかけ方は、例えば、

- ・「あなたなら何かしてあげたいと思う？」→「何をしてあげたらいいと思った？」
- ・「何か声をかけてあげたいと思う？」→「どんな声をかけてあげる？」
- ・「何かしてもらえたら嬉しくなると思う？」→「どんなことをしてもらえたら嬉しいと思うかな？」

など、できるだけ子どもたちの自由な発想が聞けるよう促してください。

もし、自分の意見をいうのに迷っている子がいたら、答えに正解も不正解も、良いも悪いもないことを伝えてあげてください。

【4】 調査方法の例

調査をおこなうにあたり、ブックレットの絵を見て場面を伝える「①最初の説明」、子どもから意見が出なかった時の「②補足説明」、その後の具体的な「③支援方法」の例をあげました。

これら全てについて、子どもたちの声をひろってくださってもよいですし、いくつかの場面を取り出して（例えば、「ウミちゃん」と「ヨコちゃん」）くださってもかまいません。

	① 最初の説明	② 意見がない時の補足説明	③ 支援例
1 ウミちゃん	ウミちゃんは病気があって、お医者さんから外で元気に遊ばないように言われています。だから、お友だちが楽しそうに縄跳びをしているのを見ても、一緒に遊ぶことができません。運動場に出ると、ウミちゃんはいつもひとりぼっちです。「ひとりで友だちが遊ぶ様子をみているウミちゃんのことどう思う?」「ウミちゃんはどんなことを考えてるのかな? どんなふうに思ってるかな?」	病気について「お外で遊ぶと咳が出て止まらなくなっちゃうんだよ。それで夜も眠れないし、ひどくなると救急車で病院に行かないといけなくなることもあるんだよ」など、どんな状態になるか、子どもにわかりやすい言葉でさらに説明を加えてください。	
2 ロクくん	ロクくんは、小さい時から松葉杖がないと歩けません。だから、みんなと同じように歩いたり、走ったりすることができません。元気にドッジボールをしたいと思っても、杖があるのでボールを取るのは大変だし、早く走れないからすぐにボールに当たってしまいます。お友達にロクくんをドッジボールに誘っています。「ロクくんは、すぐに“いいよ!”とボール遊びに入っていくかな?」「みんなだったらロクくんを誘うかな?」「ロクくんはどんなことを考えるのかな?」	誘われてもすぐに仲間にはいつていこうとしないロクくんの気持ちについて、「僕が入るとチームが負けるって言われないかな?」「杖に引っかかったら怖いなあ」など一緒に遊びたい気持ちはあるけど、もっとたくさんの心配事があることを伝えてあげてください。	
3 ナツくん	ナツくんは学校に行けません。朝になるとお腹が痛くなったり、頭が痛くなったりしてとても辛いのです。ナツくんにもどうしてお腹が痛くなるのか分かりません。病院に行っても治りません。でも、毎朝調子が悪くなるのです。「朝になると学校に行かなくなるナツくんのことどう思う?」「ナツくんはどんなことを考えているかな?」	もし、身体のこと以外の心配ごとが浮かんでこないようでしたら、「これからもずっと学校に行けないんじゃないか」「みんなにずっと会えないんじゃないか」「学校に行った時、みんなに知らんぷりされちゃうんじゃないか」「悪口を言われるんじゃないか」など、学校や友達をめぐる心配の例もあげてください。	・時々でも家に遊びに行く。 ・学校のプリントを持って行ったり、学校で起こったことを話してあげる。

4 ウララちゃん	ウララちゃんはとても目が悪くて、みんなと同じように座っていても黒板の字がよく見えません。とても度の強い眼鏡は掛けているのですが、大きな文字でないと字を読むことが難しいのです。それに、かなり近づかないと色々なものが見えません。そんなウララちゃんは「あっちだよ」「こっちだよ」と声を掛けられてもどっちのことを言っているのかよく分かりません。「ウララちゃんはこんな時にどう思うかな？ どうして欲しいかな？」	子どもたちに、遠くのものを見せたり、手で望遠鏡を作り、視野が狭くなった状態を体験してもらう。そして、自分がウララちゃんのようにだったらどんな気持ちになるか、どうして欲しいかたずねてください。	・ウララちゃんは、手をひいたり、「右だよ」など分かりやすく声をかける
5 ハナちゃん	ハナちゃんは本を読むのが苦手です。文字を1 つずつ読むのが大変で、とても時間がかかってしまいます。よく似た漢字は間違えてしまうこともあります。なので、声に出して教科書を読むのが嫌いなのです。「本を読むのが苦手なハナちゃんのことどう思う？」「みんなに色々言われて、ハナちゃんはどんな気持ちかな？」	もし、子どもたちからハナちゃんの気持ちについて意見がでないようなら、「本をスラスラと読めるようになりたい。でも、できなくて困ってる」「授業中が怖い」「みんなにいろんなこと言われるかと思うとドキドキする」などの例をあげてみてください。	・「ハナちゃんを読むのをゆっくり待っていてあげる」 ・「一緒に読んであげる」
6 カブくん	カブくんはひとつのことにじっくりと取り組むことが苦手です。教室の外から聞こえてくる音が気になったり、空を飛んでいる飛行機や鳥が気になったりしてしまいます。また、つかれてくると授業中でも寝てしまったりします。「いつも先生が言うことと違うことをしているカブくんのことどう思う？」「カブくんはどうしていつも別のことしちゃうんだと思う？」	目や耳からいろいろなことが次から次へと入ってきて、気持ちがあっちこっちにいつてしまい「最後まで、じっくりがんばろう」と思っていることを伝えてください。	「ちゃんとしなよ!!」など、言わないようにする。

7 クリオくん	クリオくんは同じことを何度も繰り返して言うてみたり、いつも同じ質問をしてきたりします。こちらが話しかけても、答えてくれなかったり、全然違うことを言うてくることもあります。時々、大きな声を出して、悲しそうにすることもあります。「同じことを繰り返して言うて、大きな声を出したりするクリオくんのことどう思う?」「クリオくんはどうして同じことばかり言うと思う?」	「新しい場所に初めて行ったり、歯医者さんに行ったりする時、みんなはどんな気持ちになりますか?」とたずねてみてください。もし“怖い”“心配”などの声が出たら、そこからクリオくんのお話に繋げてください。みんなにとって心配なことはクリオくんにとってはとても怖いことで、自分を安心させるために何度も同じことを繰り返し訊ねて確認をしていることを伝えてください。	・「だいじょうぶだよ」と声をかける。 ・そっとしておく。
8 ヨコちゃん	ヨコちゃんは、みんなより音が聞こえにくいので家の外に出ると心配なことがたくさんあります。後ろから来る車の音、自転車の音、気が付かなくてドキッとする場合があります。誰かが声をかけてくれても気がつかないこともあります。「ヨコちゃんはどうして返事をしないのかな?」「名前を呼ばれても返事をしないヨコちゃんのことどう思う?」	後ろからだと言が聞こえにくいをことを体験してみます。耳をふさいで、後ろから小さな声で話し掛けられた時、「何か言われたか分かるかな?」「何を言われたか分かるかな?」	・見て分かるように前から声を掛ける。 ・ヨコちゃんが分かりやすいように大きな声で話しかける。 ・聞こえていないようなら、書いて見せる。
9 ノビオくん	ノビオくんはみんなと同じように動くことができません。みんなが普通にしていること、例えば、ごはんを食べたり、歩いたり、お話ししたりすることが難しいのです。「ノビオくんはみんなのことをみてどう思うかな?」	「みんなが自然にしていること、たとえば、息をすることも難しかったりする。だけど、みんなと仲良くしたいという気持ちはあるんだよ。」	・声を掛ける。 (コミュニケーションを取る機会を増やす) ・車椅子を勢いよく押したりしない (驚くようなことをしない。)

国立特殊教育総合研究所

課題別研究グループ「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」



こんな時、ハナちゃんはどう思っているのかな？



あなただったら、ハナちゃんに・・・

男・女

年



平成17年度 課題別研究 研究成果報告書

「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」

平成18年3月

編集 「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」推進班

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電話 046-846-4121

FAX 046-839-6919

URL <http://www.nise.go.jp/>
