

小・中学校における障害理解教育の課題に関する基礎的研究

— 「障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—」以降の研究から—

大和高田市立浮孔西小学校 安里 健志

I. はじめに

1. 問題の所在

これまで障害理解教育に関して多くの研究が行われ、その重要性が指摘されてきた。さまざまな理由が指摘されているが、障害理解が「人間理解そのもの」(芝田, 2013)であり、「人の性質としてもともと身につけているものではなく、学習して身につけるものであり、障害者と時間と場所を共有するだけで、障害理解が進むわけではない」(水野, 2016)からである、ということに集約できる。

文部科学省(2021)は、義務教育段階の全児童生徒数は以前に比べて減少しているにも関わらず、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数、通級による指導を受ける児童生徒数がそれぞれ増加していることを明らかにしている。また、同じく文部科学省(2022)の調査では、小・中学校において「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合が8.8%であり、発達障害が疑われる児童生徒の割合が増加していることが明らかになっている。これら背景もあり、小・中学校に在籍する児童生徒が障害児・者と触れ合う機会は決して少なくないことから、小学校段階からの障害理解教育の重要性が指摘されている(五十嵐・河合, 2017)。

しかし、学校現場で行われる障害理解教育は、計画的な障害理解教育や事前事後の評価を行う教師が少なく(平田・林・橋本, 2013)、「それぞれの実践者が単発的に教育を行うに過ぎず、系統的に教育を行っているとは言えない状況」(水野・徳田, 2014)である。また、単なる障害児・者との交流体験に終始するなど、障害理解教育

を安易に進めて表面的な理解で終わっている場合がある(前田, 2011; 水野・徳田, 2014)。さらに、その必要性を感じつつも実践ができていない教員が半数以上いることから(佐野・関原, 2022)、障害理解教育に関しては不十分な実践が多く、課題が山積しているのが現状である。

2. 目的

以上のような現状を踏まえ、学校現場における障害理解教育の在り方について再度検討する必要があると考える。

そこで本報告は、障害理解教育に関する先行研究の文献調査から、主に小・中学校現場における障害理解教育に関するこれまでの課題や今後の検討課題について整理することを目的とする。

II. 方法

本研究では、文献調査を実施した。はじめに障害理解教育に関する学校現場の課題について、日本で初めての障害理解に関する専門書である「障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—」(徳田・水野, 2005)の中から、主に学校現場の実践に関して記述されている内容を参考にして、障害理解教育に関する課題をまとめる視点を抽出した(Table 1)。なお、本報告では『しょう害』等の表記を全て『障害』に統一した。

続いて、障害理解教育に関する先行研究を概観した。先行研究調査は、Cinii Research(国立情報学研究所)を用いて電子検索を行い、対象とする論文の抽出及び整理を行った。

本報告において分析対象とする論文は、「障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—」(徳

Table1. 「障害理解-心のバリアフリーの理論と実践-」(徳田・水野, 2005)を基にした
障害理解教育に関する課題

- | |
|-----------------------------|
| ① 「障害理解教育の必要性」について |
| ② 「障害理解の発達段階」について |
| ③ 「体験学習・疑似体験」について |
| ④ 「障害に関する偏りや誇張」について |
| ⑤ 「思いやり教育」について |
| ⑥ 「外からはわかりにくい障害*」について |
| ⑦ 「みんな同じ教育」について |
| ⑧ 「道徳科における障害理解教育」について |
| ⑨ 「総合的な学習の時間における障害理解教育」について |
| ⑩ 「交流及び共同学習における障害理解教育」について |
| ⑪ その他 |

※見えない障害等の表記もあるが、徳田・水野(2005)を倣い、本論文では総じて「外からはわかりにくい障害」と表記した。

田・水野, 2005)が刊行された 2005 年以降から 2022 年までに公表されたものの中から、【障害理解教育】【障がい理解教育】【障害理解授業】【障害理解学習】【障害理解研究】の 5 つの検索ワードで抽出されたものとした。それぞれ障害理解教育(131 件)、障がい理解教育(14 件)、障害理解授業(14 件)、障害理解学習(13 件)、障害理解研究(74 件)が抽出された。そのうち、小中学校現場における障害理解教育についての言及がある、または関連があると考えられる 80 件を分析対象とした。また、その論文の選定は、小学校教員である筆者(教員歴 12 年)が 1 人で行った。

次に、分析対象となった論文を通読し、Table1 で示した視点ごとの内容に関して言及されている文献を分類(重複計数有)した。その後、徳田・水野(2005)の内容と照合しながら、研究的な裏付けや反証、指摘されている課題等について整理したうえで、今後の検討課題について考察を行った。

なお、分析対象論文とは別に、考察を進める上で必要と判断した場合には関連する文献を引用することとした。本文の最後には、分析対象

となった文献の一覧と、それ以外に本論において引用した文献の一覧を分けて示した。

調査期間は、2022 年 4 月～2022 年 12 月であった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 「障害理解教育の必要性」について

徳田・水野(2005)は、障害理解教育を「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据えた教育であり、障害に関する科学的認識の形成を目指したもの」と定義づけている。このことをふまえ、障害理解教育を進めるにあたってはこの科学的認識を獲得させることの大切さが複数の文献において言及されていた(前田ら, 2008: 堤・今枝・山本・金森, 2008: 水野, 2016: 金丸・片岡, 2016: 富永, 2021)。また、徳田・水野(2005)は、障害理解は障害に関する科学的認識の集大成であると同時に、多様な人間の価値を認めていくことが障害者をはじめとする対象者への理解の第一歩となると述べている。それらは、学校現場において障害理解教育が多様性を認め合う学級形成の一翼を

担うなど(山田, 2010:五十嵐・河合, 2017:岡野, 2019:佐野・関原, 2022)、多様性への理解の観点からも重要であることが複数の文献において述べられていた(芝田, 2010:水野ら, 2016:岡野, 2019:權・太田, 2018:田村・嶋崎・中原・田尻・早坂・南野, 2018:本田・吉田・平田・高橋, 2019:本田・益子, 2021)。

一方、子どもの間からかいが生じる可能性があることから教員が障害理解教育の実践にふみこめないなど(西館・徳田, 2014)、その必要性を感じつつも実践できてない教員は少なくないことが指摘されていた(佐野・関原, 2022)。また、学習指導要領において「障害理解教育」という文言が明示されていないため、教育現場で障害理解教育という言葉自体が一般的でなく(松田, 2008:五十嵐・河合, 2017)、障害理解教育の取り組みが各学校や教員に委ねられていることも指摘されていた(樋口・林田・河原・新海, 2021)。その結果、学校や教員によって障害理解教育の必要性の感じ方に違いが見られ(森・越野, 2008:加藤・武田, 2017)、ときに間違った認識も見られることが指摘されていた(金・權, 2016)。

障害理解教育は、教育課程に位置づけて実施することでその効果を発揮することが指摘されている(前田・高野・千賀, 2008:田村ら, 2018)。また、学校現場における障害理解教育の意味や位置づけを明確化し(黒川・是永, 2006:田村ら, 2018)、障害理解教育に関する国レベルの指針や共通理解を図る(田中, 2020)ことが大切であることも指摘されている。以上のことから、障害理解教育の必要性が学校現場に膾炙されるように、障害理解や障害理解教育について学習指導要領や教育課程に反映させていくことが必要であると言える。

2. 「障害理解の発達段階」について

徳田・水野(2005)は、障害理解の発達段階を【気づき→知識化→情緒的理解→態度形成→受容的行動】の5段階で示している。この発達段階に関する詳細は割愛するが、数多の研究で

この発達段階に応じた指導の有効性、継続的な実施の必要性が示されていた(小野・徳田, 2005:楠・金森・今枝, 2012:芝田, 2013:小林・梁・今枝・金森, 2015:加藤・武田, 2017:田名部・細谷, 2017:青木・田中・奥住・大井, 2021)。また、これら障害理解の発達段階の視点は、児童生徒のアセスメントや授業の評価に有効であることも指摘されていた(小田・金森, 2016)。

一方、この発達段階は、障害理解教育を実施する際にその学校や学級に障害理解教育で扱う障害の児童生徒が在籍するか否か(小林・梁・今枝・楠・金森, 2016)、地域性による環境要因や学校・学級独自の学習要因の影響の有無(芝田, 2013)など、学習対象となる障害種別やそれぞれの子どものよって発達段階に違いがある(小林ら, 2015)ことが指摘されていた。また、「気づきの段階」の中に複数のカテゴリーが存在する可能性があることや(水内, 2005)、障害理解に関する知識化が十分でなくても受容的な行動が発現する可能性があることがいくつかの文献で示されていた(屋宜・池亀, 2017:砂金, 2019:鳥居・梅田・染木・近藤, 2021)。障害理解教育における発達の順序性について、検討の余地があることに言及されている文献も確認された(富永, 2021)。

とはいえ、発達段階そのものを否定している研究は管見の限り存在しなかった。また、上記のような知識化が十分でなくとも出現する障害者への受容的な行動を過度に求めすぎると、水野・徳田(2005)が指摘するような従来の体験中心主義に陥る恐れがあると考えられる。もちろん、障害理解教育を実施せずとも上述のように障害児・者と触れ合う機会は増えているため、障害や障害者に対する子どもの疑問に寄り添う教師の姿勢や日々の取り組みが大切であり(和泉・田口・三浦・堂山・林・橋本・池田・小林, 2013)、障害理解に関して教師を含めた周囲の人との実体験を通じた「かかわり」の中で育まれて発達する側面を有する(中村, 2011:手塚・里見,

2021)ことは否定しない。しかし、いきなり第5段階の受容的行動をスローガンのように繰り返すのではなく(水野, 2016)、障害に関する科学的な認識を獲得するための適正な障害理解の発達段階に沿って、障害児・者への受容的行動や態度が出現するような障害理解教育を実施することが必要であると言える。その際、身体障害に関する理解教育と発達障害に関する理解教育の質的な相違に着目した障害理解の段階のモデル(水野・徳田, 2014)を参考にすることは、障害種別ごとの発達段階や発達の順序性について検討する上で重要であると考えられる。

3. 「体験学習・疑似体験」について

徳田・水野(2005)は、障害理解教育における体験学習について、よく準備された体験の中では具体的な場面における援助行動を考えることにつながるため、児童生徒が興味をもてたり関わりながら学習できたりする利点を有すると述べている。実際、障害理解教育で体験学習や疑似体験を取り入れた実践は多く(今枝・楠木・金森, 2013; 田名部・細谷, 2017)、それらの効果を示す研究が多くの文献で示されていた(西館・永田・石田・松井, 2012; 西館・阿久津・萩中, 2014; 西館・阿久津・鼎, 2014; 西館・阿久津・鼎, 2015)。故に、障害理解教育において体験学習・疑似体験が大切であることが複数の文献で言及されていた(白井・武蔵・水内, 2010; 今枝ら, 2013; 佐野・関原, 2022)。

一方、徳田・水野(2005)は、体験学習の進め方によっては学習者の障害観を大きく歪めてしまう可能性があり、適切でない実践が少なくないことも同時に述べている。これらは芝田(2013)も同様に、障害理解に関して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っただけでは真の障害理解には至らないことを指摘していた。他にも、障害理解に関する体験学習が障害者の実際の姿とは異なる体験や「できないこと」ばかりを感じる偏った体験につながったり(西館・水野・徳田, 2016)、手話ができなければ聴覚障害者とコミュニケーション

が取れないと児童生徒が考えてしまったりする可能性があることが指摘されており(西館・澤柿, 2011; 楠ら, 2012)、体験学習は難しい側面も有する(加藤・武田, 2017)ことが指摘されていた。そうならないためにも、学習者の誤った障害に関する認識形成をいかに防ぐかを検討しなければならない(西館ら, 2016)はずが、実際には障害理解教育を計画的に指導して事後評価を行っている教師は少ないことが指摘されていた(五十嵐・河合, 2017)。

重要なのは、勝手な解釈につながらないように体験後の事後指導を確実に実施する(徳田・水野, 2005)ことだと考える。その際、適切な体験知を獲得させる(西館・藪波, 2010; 楠ら, 2012; 西館ら, 2016; 田名部・細谷, 2017)ようにするため、「〇〇をすればできる」という視点に立ったり(野口・霜田, 2018)、できるシミュレーション体験・疑似体験を取り入れたりすること(白井ら, 2010; 楠ら, 2012; 西館ら, 2012; 西館ら, 2014; 西館ら, 2014; 西館ら, 2015)は、有効な手段であると考えられる。

4. 「障害に関する偏りや誇張」について

徳田・水野(2005)は、障害のある人は何もできない、常に努力をするという見方は偏見であり、「特別な人」「すごい人」であることを強いられるため当事者にとっては迷惑であるとしている。つまり、「障害者＝境遇に甘えず努力をする人」といった誤った認識につながる情緒的な映像などは障害理解教育の教材として不適切である(小野・徳田・水野・西館, 2016)と考えられる。

また、徳田・水野(2005)は、障害理解教育が多く実施される道徳科における障害に関する教材において、障害者のがんばる姿を強調して苦難を乗り越え努力する教材が多かったりすると述べている。これらは、2003年度版と2010年度版の道徳教材を比較した水野・徳田(2012)の研究において、2010年度版の方が偉業を成し遂げた障害のある人物を紹介する教材が増加していたことが報告されていることから、現存する

課題であると言える。その結果、障害理解教育が後述する「思いやり教育」になったり、障害は努力で改善できると判断されたりするなど(糟谷・一門, 2022)、児童生徒が偏った障害観や誇張された障害の知識の形成につながる場合があることがうかがえた。

後述する「思いやり教育」の課題とも密接に関わるが、こうした誤った認識にならないためには、指導者である教員が「障害に関する科学的な認識」に基づいた障害理解教育を実施する必要がある(徳田・水野, 2005)。それらは多くの文献でも同様にその重要性が指摘されている(前田ら, 2008: 堤・今枝・山本・金森, 2008: 金丸・片岡, 2016: 水野, 2016: 富永, 2021)。加えて、障害理解教育を実施する際に、児童生徒が障害者を自分たちとはかけ離れた存在と受け止めないようにする配慮(西館, 2009)や、「かわいそう」などという情緒的反応をあまり生起させないような教材・授業展開(渡邊・細川, 2008)が、1つの手立てだと言える。

5. 「思いやり教育」について

徳田・水野(2005)は、学校現場では障害理解教育を「障害者への優しさや思いやりを育てる教育」であるとする教師が少なくないが、障害理解教育は優しさや思いやりを強調する教育ではなく、障害に関する適切な認識を児童生徒に与えていくことを重視する必要があると述べている。他の文献においても、障害理解教育が単なる思いやり教育であってはならないことが指摘されていた(柳澤, 2006: 前田ら, 2008: 川合・深山, 2012: 樋口・河原・林田, 2019)。思いやりを強調し過ぎることで障害者はお世話される存在になったり(平田ら, 2013)、「かわいそう」と捉えられたりする(野口・霜田, 2018)ことが他の文献で言及されていたことは、その証左であると考えられる。

しかし、後述する道徳科における障害理解教育では、障害を扱う教材における内容項目で最も多いのが「親切・思いやり」であるなど(青木ら, 2021)、障害児・者が思いやりの対象となる

ような授業になっている場合がある。また、実際には健常児に自己犠牲を要求するような指導事例(芝田, 2013)、障害のある児童生徒の周囲児童生徒の不満や誤った認識につながるような事例(川合・深山, 2012: 西館ら, 2015: 西館ら, 2015: 岡野, 2019)が確認されたことから、これらは障害理解教育ではなく「思いやり教育」になっている可能性があることがうかがえた。

もちろん、障害のある児童生徒にナチュラルサポートを提供できるような周囲児童を育てたり(水内, 2005)、障害者への援助行動の出現を目指したりすること(加藤, 2018)は、大切な視点である。しかし、障害者とうまく関われない人は関わり方を知らなかったり自信がなかったりする場合が多いため、障害を思いやり教育の教材や心の問題にすり換えずに科学的な認識や技術を身に付けさせることが大切である(徳田・水野, 2005)。そのため、障害者にとって真に必要な援助と必要でない援助を考えさせるなど(柳澤, 2006: 芝田, 2013: 西館ら, 2014)、具体的なかかわり方について共に考えること(岩橋・相本・藤原・井上, 2012)は手立ての1つである。また、指導者が障害のある児童生徒に対して他の児童生徒と対等な立場として指導すること(加藤, 2018)、一人ひとりの良さを認めて理解しようとする姿を見せること(手塚・里見, 2021)は、教育を行う大前提として教員にはもとめられる。加えて、子どもが障害理解の過程で生起する同情や情緒的反応は理解への第一歩と受けとめ(徳田・水野, 2005: 堤ら, 2008)、適切に寄り添い理解の段階を踏めるような配慮(西館ら, 2010: 和泉ら, 2013)も必要である。そして、このような指導こそが真の思いやり教育であるとも言える。

6. 「外からはわかりにくい障害」について

徳田・水野(2005)は、精神障害などの外からわかりにくい障害に関する障害理解教育では、肢体不自由や視覚障害・聴覚障害等に比べて実践や研究が少ないことを述べている。こうした現状は、徳田・水野(2005)以後も多くの研究で

指摘されてきた(黒川・是永, 2006: 柳澤, 2006: 小林・池本, 2010: 水野・徳田, 2012: 今枝ら, 2013: 岡野, 2019)。一方で、学校現場を取り巻く状況の変化に伴い、いわゆる発達障害や知的障害に関する障害理解教育の実践や研究は以前に比べて増えているとする研究が近年見られるようになった(山田, 2010: 今枝ら, 2013: 西館ら, 2015: 小林ら, 2016: 五十嵐・河合, 2017: 田名部・細谷, 2017: 佐野・関原, 2022)。

そうした現状ではあるが、発達障害に関する指導に不安を感じる教員は少なくないことが多くの研究で指摘されていた(相川, 2011: 川合・深山, 2012: 西館・徳田, 2014: 西館ら, 2015: 西館ら, 2015: 岡野, 2017: 藤田・大石・角田・永瀬, 2018: 樋口ら, 2021)。要因として、外からわかりにくい障害はイメージしづらいために児童生徒に理解を促すことが難しいことが指摘されていた(加藤・武田, 2017)。また、児童生徒が校内で最も接する機会が多い知的障害に関する道徳教材での取り扱いがほとんどないことや(大西, 2020: 青木ら, 2021)、教員の多忙化による準備不足(小野・徳田, 2005: 佐野・関原, 2022)、障害理解に関する研修の不足(小田・金森, 2016: 五十嵐・河合, 2017: 樋口ら, 2021: 佐野・関原, 2022)などが指摘されており、それらは外からわかりにくい障害に関する障害理解教育を実施する難しさの要因として考えられる。

しかしながら、外からわかりにくい障害に関する障害理解教育の充実は喫緊の課題である。理解しやすい障害だけを取り上げるのではなく(小林ら, 2010)、外からわかりにくい障害に関する指導も展開する必要がある。例えば発達障害の人の特性や日常生活での困難さを具体的に示してイメージしやすくできるような教材の開発(水野・徳田, 2012)など、発達段階に合わせた教材の発掘や研究(加藤・武田, 2017)が必要であると言える。また、教員の多忙化や働き方の改善については論を待たない現状であるが、特別支援学級担任や通級指導担当教員との連携(川合・深山, 2011: 都築・長田, 2016: 加藤・

武田, 2017: 手塚・里見, 2021: 佐野・関原, 2022)、関係機関との連携(楠ら, 2012: 小田・金森, 2016: 樋口ら, 2021: 佐野・関原, 2022)を図りながら障害理解教育を実施している例があり、それらは有効であると考えられる。ただし、ゲストティーチャーに過度に障害を強調するような内容を期待する主催者側の意識や依頼の仕方の問題、児童の発達段階にとって適切でない講話技術の問題が存在する場合もある(水野・徳田・西館, 2012)ことから、教員であり発達障害を含む障害のある児童生徒の指導を専門とする通級指導担当が障害理解教育の一翼を担っていくこと(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2006・2016: 都築・長田, 2016: 佐野・関原, 2022)は、今後ますます重要になると考える。

7. 「みんな同じ教育」について

徳田・水野(2005)は、障害理解の発達段階の初期段階において障害者に対して子どもが自分との違いに疑問を抱くことは当然であり不可欠であるため、障害理解教育において違いを教えることは必要であると述べている。同時に、障害者も「みんな同じ」生身の人間であるので対等な立場であることを理解する必要があるため、障害から起因する違いを認めつつ、「人間としての価値は同じである」ことを学ばせる必要があることについて述べている。

他方、学校現場では同和教育の影響を強く受けた「人権教育としての障害理解教育」が多く実施されており、「障害を理解するよりもその子を理解する方が大切で、一緒にいることこそが重要である」と捉える傾向が強いことが指摘されていた(黒川・是永, 2006)。さらに、人権教育としての障害理解教育は環境的不利という観点からの問題提起が特徴的であることに加え、「みんな一緒」といった同和教育の流れから、取り立てて障害を扱うこと自体が疑問視される場合があることについて指摘されていた(黒川・是永, 2006)。

もちろん、障害理解教育は人権教育の視点か

らも大切であることは複数の文献で言及されており(前田, 2011: 五十嵐・河合, 2017: 藤田ら, 2018: 佐野・関原, 2022)、それらを否定するものではない。しかしながら、障害者に触れ合う前にある程度の知識や認識が必要であることから(徳田・水野, 2005)、これまでやや比重が置かれがちであった「みんな同じ」という価値だけでなく「みんな違う」という価値をこれまで以上に大切にする視点や、画一的な子ども観に価値が置かれる学校文化(芝田, 2013)、障害者に援助をしなければならないという使命感(野口・霜田, 2018)につながりかねない潜在的カリキュラムについては見直す必要があると言える。そして、それらを達成するためには、学校活動全体を通して障害児・者との関わりや人間理解を深める側面と教科の一内容として障害に関する科学的な知識を獲得させる側面の障害理解教育の二重構造(芝田, 2013)にすることで、「みんな同じ」と「みんな違う」の両価値について深く学べる仕組みを整えることが1つの方略であると考えられる。

8. 「道徳科における障害理解教育」について

徳田・水野(2005)は、道徳科における障害理解教育について、道徳副読本の中には多くの障害に関する内容について取り上げられているものの必ずしも適切な内容が取り上げられていなかったり、前述の外からはわかりにくい障害の取り扱いが少ないなどの偏りがあつたりすることが述べられている。それらの課題は、障害者を一方的に援助する対象である道徳教材が多いこと(野口・霜田, 2018)、道徳教材では外からはわかりにくい障害の取り扱いが少ないこと(水野・徳田, 2012: 大西, 2020: 青木ら, 2021)、道徳教材をもって障害や障害者に関する知識を十分に与えてくれるものとは限らないことなど(樋口ら, 2021)、道徳が特別の教科に格上げされた現在においても同様の問題が生じていることが複数の文献で指摘されていた。

これらの課題はあるが、学校現場で障害理解教育が最も多く実施される教科の1つは道徳で

あることが複数の文献で示されていた(堤ら, 2008: 森・越野, 2008: 平田ら, 2013: 五十嵐・河合, 2017)。特に、教科化される以前の道徳の授業は指導内容を比較的自由に設定できた(川合・深山, 2011)など、障害理解教育を取り組み易い背景があつたことが指摘されていた(山田, 2010)。また、道徳的諸価値を深めることは障害理解教育の推進において重要な役割を果たす(加藤・武田, 2017)ことが指摘されていたことから、障害理解教育の推進において道徳科は重要な教科である(青木ら, 2021)ことは確かであろう。

もちろん、道徳の授業は道徳的諸価値の理解を深めることが目標であるため(樋口ら, 2021)、道徳科において障害者への援助方法の具体的な知識を与えることは道徳のねらいではない(水野・徳田, 2012)ことについて思慮する必要がある。しかし、道徳教材の内容において障害種別の偏りの是正や障害者に対する正しい支援方法を教材の内容に反映させる(水野・徳田, 2012)など、障害理解の側面から道徳教材をより適切な内容にアップデートしていくことは必要だと言える。さらに、前述の障害理解教育と障害に関する授業の二重構造において道徳科の一内容に障害や障害理解を位置づける(芝田, 2013)ことは、障害理解教育に関する道徳科が担う役割の明確化を図ることにつながるため重要であると考えられる。そして、それら道徳の授業の一内容に障害理解を取り入れることは、障害理解教育の時間が不足している問題や障害理解に関する系統的な指導の問題を解決する糸口ともなりうると思われる。

9. 「総合的な学習の時間における障害理解教育」について

徳田・水野(2005)は、学習指導要領で「健康・福祉」が盛り込まれている総合的な学習の時間において障害者に関する内容が取り上げられること多くなっていることを述べている。実際、道徳科と同様に学校現場の障害理解教育の中で多く実施される教科の1つが「総合的な学習の

時間」であることが、複数の文献で指摘されていた(堤ら, 2008: 今枝ら, 2013: 加藤・武田, 2017)。また、障害理解教育は福祉教育の側面を有する中で総合的な学習の時間の学習活動例に「福祉」の分野が例示されたことから、総合的な学習の時間においてその役割を担うことが増えていることも指摘されていた(西館, 2009)。さらに、総合的な学習の時間は学校独自に学習内容を設定できるため、障害理解に関する系統的かつ専門的な実践が積み重ねられている研究も確認できた(西館ら, 2012: 西館ら, 2014: 西館ら, 2014: 西館ら, 2015)。

一方、徳田・水野(2005)は、総合的な学習の時間の独自性ゆえに障害理解に関する指導が指導者の障害観に左右されることが述べられている。結果的には、総合的な学習の時間に障害理解教育が取り上げられない場合もあることが指摘されていた(田口・林・橋本・池田・大伴・菅野・小林・三浦・戸村・村松, 2012)。加えて、総合的な学習の時間は児童生徒の探究的な教育活動を充実させることが目標であるために、問題解決が障害者に対して優しくするという方向に向かったり(野口・霜田, 2018)、募金活動をもって問題解決を図ったりしてしまう(徳田・水野, 2005)など、障害理解の側面から見ると決して適切ではない指導につながるような実践があることが先行研究の文献からうかがえた。

しかしながら、障害理解教育に関して福祉の立場から考える重要性(楠ら, 2012: 芝田, 2013: 藤田ら, 2018)は、もはや議論の余地はないと言える。学習指導要領や教育課程において障害理解教育に関する整理(田中, 2020)を行った上で、総合的な学習の時間における障害理解教育の役割を明確にし、障害に関する科学的な認識の獲得を目指す教育活動を展開する必要があると考える。

10. 「交流及び共同学習における障害理解教育」について

徳田・水野(2005)は、障害のない児童生徒と障害のある児童生徒との交流の機会においては

障害のない児童生徒の障害理解の発達段階を把握し、交流活動のねらいを明確にした上で実施する必要があると述べている。学校現場において、障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ重要な教育活動であり(国立特別支援教育総合研究所, 2018)、それら活動は「交流及び共同学習」として障害理解教育の一つの方法として位置づけられていることが指摘されていた(楠見, 2016)。また、交流及び共同学習は教師が障害のある子どもに向き合う姿勢や学級集団の風土や雰囲気構成に影響を与えることから(別府, 2017)、障害理解教育を進める上でも重要な活動であることは複数の文献によって指摘されていた(金丸・片岡, 2016: 小田・金森, 2016: 大西, 2020)。

しかし、交流及び共同学習は「教科等のねらいの達成」が不可欠であり、あくまで「学習」が目的で障害理解のためだけに実施されるものではなく(芝田, 2013)、交流及び共同学習はそれ自体をもって授業と成すことはできない。また、これら交流及び共同学習は子どもの人間理解・障害理解の上に成り立つもののそれらが不十分なまま実施されている(芝田, 2013)ことは問題であると言える。結果、障害のある子供をお客様扱いしてしまったり(平田ら, 2013)、単なる交流活動になることで逆効果になってしまったりするなど(徳田・水野, 2005: 前田, 2011: 楠見, 2016)、真の障害理解教育につながっていない現状がうかがえた。

今後、交流及び共同学習において効果的な障害理解教育を実施するためには、適切な障害理解教育に加え、①子どもが楽しめる活動②個と個のふれあい③対等な立場で互いの良さを認め合う④トラブルの際の適切な支援を行うことで「また交流したい」と子どもに感じさせる活動(徳田・水野, 2005)が重要であると考えられる。中でも、①のような障害の有無に関わらず双方の子どもにとって充実した活動を設定する際、特に障害のない児童生徒にとって活動が簡単になり過ぎないように学習活動の難易度を工夫する

ことは(本田ら, 2019)は、児童生徒の達成感や成就感を味わわせるための1つの手立てであると考えられる。

11. その他

先行研究の中で上記に分類されない課題として、子どもに障害をどのように伝えるのかという課題が存在する。学校現場の障害理解教育が難しい要因の1つに、障害のある当事者を含んだ障害理解教育であることが考えられる。先行研究の多くの実践では、障害児・者を含めない障害理解教育、もしくはその事実が記されていない研究が大半である。しかし、学校現場では障害に関する知識を得るだけでなく、共に学校生活を送る仲間として育ち合うという課題を持ち併せるため(富永, 2006)、実際は障害のある児童生徒への配慮なしには障害理解教育を進められない現状がある。

障害のある児童生徒の周囲児童生徒が、彼らの障害や特性について理解することは大切であることは多くの文献で示されていた(黒川・是永, 2006: 渡邊, 2010: 川合・深山, 2011: 平田ら, 2013: 西館ら, 2015: 文部科学省, 2017: 青木ら, 2021)。しかし、障害について児童生徒に説明するためには説明をする者の障害に関する知識はもちろんのこと、個々の障害の特徴、説明対象者の理解力や考え方、置かれている状況や環境について配慮する必要がある(相川・仁平, 2005)ため、決して簡単なものではないと考える。また当事者を含む障害理解教育を実施する場合、当事者やその保護者の意見の尊重(川合・深山, 2011: 平田ら, 2013: 西館ら, 2015: 西館ら, 2015: 五十嵐・河合, 2017: 田村ら, 2018: 藤田ら, 2018: 樋口ら, 2021: 佐野・関原, 2022)、当事者によって障害や障害理解に対する考え方が異なる点(漕谷・柴田・池福・村上・佐藤・一門, 2017)、障害当事者の障害理解や自己理解(川合・深山, 2011: 富永, 2011: 芝田, 2013: 田中, 2020: 富永, 2021)、障害児童・生徒の心理的安定(芝田, 2010)、障害児のきょうだいへの配慮(芝田, 2013)など、慎重に総合的に授業内

容を計画しなければならないことが指摘されていた(芝田, 2013: 岡野, 2019: 漕谷・一門, 2021)。しかし、例えば発達障害は児童生徒にとって身近過ぎるゆえに障害の抽象性が高く、教材として扱うことが難しいことが指摘されていた(青木ら, 2021)。加えて、周囲の子どもに特別扱いだと感じさせないような配慮の必要性や、障害の告知に関する課題が存在する(渡邊, 2010: 川合・深山, 2011: 平田ら, 2013: 漕谷・一門, 2021)ことなどが先行研究において言及されていた。

他にも学校現場における障害理解教育の実施に関する問題として、障害理解教育を実施する教員側が抱える困難さが存在することが明らかにされていた。樋口ら(2021)は、障害に関する授業に関する教員質問紙調査のカテゴリカル主成分分析において、【授業を実施に移す上での困難・課題】・【前提知識における困難・課題】・【人的環境や時間に関する困難・課題】の3つの困難・課題を抽出していた。そこでは、障害に関する授業の指導法等に焦点を当てた研修会・勉強会の充実、学校全体としての計画や環境の整備、人的環境が得られない中での授業や基礎的環境整備・合理的配慮の在り方の検討が必要であることが指摘されていた。

これら指導者側の障害理解教育に関する課題を念頭に、上記の徳田・水野(2005)が指摘した課題と併せて考えることが重要であり、障害当事者を含む障害理解教育であるか否か、当事者の障害種別に関する内容であるか否かについて勘案した上で、個別具体的に指導内容を検討することが必要であると考えられる。障害理解教育は特別支援教育対象児の障害特性、担任の特別支援教育に対する積極性、対象児・周囲児の保護者の理解、学級の成熟度など、本人・担任・保護者・学級の4つの条件がそろって初めて障害理解教育が可能となる(平田ら, 2013)ため、障害や障害理解に関して保護者への啓発の役割を教員が担うことも(黒川, 2006: 芝田, 2010: 芝田, 2013: 松田, 2015: 五十嵐ら, 2017: 大

西, 2020)、障害理解教育の推進における 1 つの手段となり得ると考える。

IV. まとめ

本報告では、「障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—」(徳田・水野, 2005)の中から抽出した小・中学校現場における障害理解教育の課題について、2005 年以降の研究を概観し、それぞれの課題を整理した上で考察を述べた。

「障害理解教育の必要性について」では、障害理解教育が教育課程に位置づけられておらず、学校や教員によって認識が異なっていることから、国レベルの指針や共通理解を図ることが重要であることが示唆された。

「障害理解の発達段階について」では、児童生徒を取り巻く環境や障害種別によって障害理解の発達段階が異なることから、徳田・水野(2005)の発達段階をベースとした上で障害種別ごとの発達段階モデルなどを参照することで、受容的行動を過度に求めるのではなく障害理解教育の発達段階に応じた継続的・系統的な実施が重要であることが示唆された。

「体験学習・疑似体験について」では、安易な体験学習は効果を得ないばかりか逆効果になることから、事前事後学習を含め適切に計画された学習を実施し、できるシミュレーション体験を通じた体験知を獲得させることが重要であることが示唆された。

「障害に関する偏りや誇張について」では、学習や教材が障害者の努力や特別感を強調している可能性があることから、子どもの生起する感情への配慮や、障害に関する科学的な認識に基づいた障害理解教育を実施する必要性が示唆された。

「思いやり教育について」では、障害のある児童生徒を思いやりの対象とした単なる思いやり教育になっている場合があることから、障害に対する科学的な認識や技術を育むと同時に、障害の有無に関わらず指導者が対等な立場として児童生徒に指導することが重要であることが

示唆された。

「外からはわかりにくい障害について」では、障害の教材の不足に加えて教職員の理解が進んでいないことから、教材や研修の充実、校内・外の専門性の高い人材との連携を通して教員が障害理解を進め、教材を開発することが重要であることが示唆された。

「みんな同じ教育について」では、「みんな同じ」ことに重きを置くことで障害に関する科学的な認識が育まれていない場合もあることから、「みんな違う」側面も大切にするような二重構造で障害理解教育を進めることが重要であることが示唆された。

「道徳科における障害理解教育について」では、取り上げられる教材が障害種別や目標内容に偏りがあり、教材だけでは障害に関する知識が十分でない場合もあることから、道徳科の中に障害に関する科学的な知識に関する内容を系統的に位置づけることが重要であることが示唆された。

「総合的な学習の時間における障害理解教育について」では、障害理解教育が明確に位置づいていないために実施の有無を含めて指導者の障害観や指導観に左右されてしまうことから、福祉教育の視点を含めた障害理解教育を教育課程に明確に位置づけ、障害に関する科学的な認識を獲得させる必要が示唆された。

「交流及び共同学習における障害理解教育について」では、教員や児童生徒の人間理解・障害理解が不十分なままの単なる交流教育になる場合もあることから、教科目標の達成と同時に、障害のある児童生徒とそうでない児童生徒の双方にポジティブな感情を育むような、障害理解の促進につながる交流活動とすることが肝要であることが示唆された。

「その他」では、学校現場においては障害当事者を含む障害理解教育を進める上での困難が存在することから、指導者側の障害理解教育に関する課題や困難についても併せて考える必要性が示唆された。

V. おわりに

本報告において、障害理解教育の研究や実践の蓄積が確認できた一方、残存する課題も少なくないことが明らかとなった。今後は、成功した実践だけでなく失敗や課題が明らかにされるような研究を含め(徳田・水野, 2005)、知見を共有して障害理解教育をさらに推進する必要がある。

本報告ではキーワードを絞って先行研究を調査したが、今後は本報告で触れた文献以外にも障害理解教育と関連する調査報告等から示唆を得る必要がある。また、今回の調査では、学校間における差異については詳しくは言及していない。それらは、今後の課題であると言える。

今後の障害理解教育における展望としては、①障害理解に関する国レベルの共通理解を図り教育課程に位置づけること、②障害に関する科学的な認識を深める授業とともに障害理解を含む人間理解教育を教育活動全体で推進する二重構造で展開すること、③できる疑似体験に加え事前事後指導を取り入れること、④適切な行動や具体的な援助について考えさせること、⑤障害や障害者に対するポジティブな感情を育むこと、⑥思いやり教育ではなく対等な関係を育むこと、⑦児童生徒の実態を踏まえた個別具体的なプログラムを開発すること、⑧教員における障害理解に関する研修を充実させること、⑨障害に関する社会的な認知を推進すること、⑩実施する教員側の困難や課題を併せて検討すること、などが肝要であると考えられる。

分析対象論文一覧

相川恵子(2011)障害理解を考えるー教育の現場で子どもにどう説明するかー, LD 研究, 20(1), 48-52.

相川恵子・仁平義明(2005)子どもに障害をどう説明するかーすべての先生・お母さん・お父さんのためにー, ブレーン出版.

青木利樹・田中亮・奥住秀之・大井雄平(2021)

小学校・中学校における「特別の教科道徳」の教材としての障害ー障害と内容項目の関連に着目してー, 教育研究実践報告誌, 4(2), 19-26.

別府さおり(2017)交流及び共同学習における教師の子ども理解と受け入れに関する一考察, 東京成徳大学研究紀要, 24, 45-51.

藤田久美・大石由起子・角田憲治・永瀬開(2018)特別支援教育における障害理解教育のあり方ー福祉教育の視点を包含した教育実践ー, 山口県立大学学術情報, 11, 39-49.

樋口功季・河原麻子・林田真志(2019)大学生が初等中等教育段階で受けた障害理解教育に関する実態調査, 特別支援教育実践センター研究紀要, 17, 11-20.

樋口功季・林田真志・河原麻子・新海晃(2021)公立小学校における「障害に関する授業」の実施状況と課題ー担当教員に対する質問紙調査を通してー, 特別支援教育実践センター研究紀要, 19, 1-12.

平田悠紀乃・林安紀子・橋本創一(2013)小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究, 東京学芸大学紀要, 64(2), 277-283.

本田利衣・吉田ゆり・平田勝政・高橋甲介(2019)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ー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ー, 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 18, 363-372.

本田真大・益子洋人(2021)高校生を対象とした障害理解教育としての総合葛藤解決スキル教育の開発と実践, 学校心理学研究, 20, 179-185.

五十嵐ひとみ・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.

今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013)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II報)ー障害種別に見る実施状況の分

- 析を通してー, 大阪教育大学紀要(4)教育科学, 62(1), 75-85.
- 今西満子・芳倉優富子・川西光栄子・小山ありさ・玉村公二彦(2012)発達障害のある児童の不登校傾向への対応に関する検討ーLD等通級指導教室における事例からー, 教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 203-208.
- 岩橋由佳・相本広幸・藤原秀文・井上雅彦(2012)知的障害のある児童に対する交流学級児童のかかわり行動を促進させるための障害理解授業の効果, 特殊教育学研究, 49(5), 517-526.
- 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亜希・林安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸(2013)通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2)ー教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査ー, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 64(2), 235-243.
- 金丸彰寿・片岡美華(2016)「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性ー1960年代から2012年までの歴史の変遷を通してー, 特殊教育学研究 53(5), 323-332.
- 漕谷知香江・一門恵子(2021)自閉症スペクトラム症のある子どもの保護者は絵本『ふしぎなともだち』をどう受け止めるかー障害に理解のある集団づくりのためにー, 聖路加国際大学紀要, 7, 37-46.
- 漕谷知香江・柴田美優・池福泉・村上裕紀・佐藤凜・一門恵子(2017)肢体不自由の当事者はバリアフリー絵本『わたしの足は車いす』をどう受け止めるかー障害理解教育の観点からー, 47, 17-29.
- 加藤映美(2018)教師が果たす障害理解教育上の役割ーある小学校における学級通信を手がかりにー, 山梨障害児教育学研究紀要, 12, 12-22.
- 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ー2つの道徳授業の実践を通してー, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 24, 159-167.
- 川合紀宗・深山翔平(2012)通常学級に在籍する障害のある児童への理解推進を図る取り組みの現状と課題, 特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 73-81.
- 川合紀宗・深山翔平(2011)学校における障害理解教育の在り方に関する研究ー通常学級における障害告知の実態把握調査を通してー, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 60, 109-117.
- 金ヘナ・権偕珍(2016)インクルーシブ教育の観点に基づいた障害理解教育評価 INDEX 開発のための基礎研究, *Journal of Inclusive Education*, 1, 155-163.
- 小林智志・梁真規・今枝史雄・金森裕治(2015)私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第I報)ー各学年の障害理解の発達段階の様相ー, 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, 65(1), 47-59.
- 小林智志・梁真規・今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2016)私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第III報)ー知的障害理解を目的とした授業実践を通してー, 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, 65(1), 47-59.
- 小林由紀子・池本喜代正(2010)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, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 33, 217-223.
- 黒川亜希子・是永かな子(2006)障害理解教育の実際と課題ー高知市立小学校における取り組みを中心にー, 発達障害研究, 28(2), 167-179.
- 楠見友輔(2016)日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題, 特殊教育学研究, 54(4), 213-222.
- 楠敬太・金森裕治・今枝史雄(2012)児童の発達段階に応じた系統的な障害理解教育に関する実践的研究ー教育と福祉の連携を通してー, 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, 60(2), 29-38.
- 前田博行(2011)小学校通常学級における障害理解教育の実践, 障害者問題研究, 39(1), 59-63.

- 前田佳子・高野名明子・千賀愛(2008)障害理解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, 23(2), 21-31.
- 松田次生(2008)ICFにもと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, 38, 37-44.
- 水野智美(2016)はじめよう!障害理解教育, 図書文化.
- 水野智美・西館有沙・徳田克己(2012)発達障害に関する幼児の認識, 障害理解教育, 14, 1-9.
- 水野智美・徳田克己・西館有沙(2012)これからの障害理解研究・実践の進め方 4-当事者による講話は本当に有効なのか-, 日本特殊教育学会第50回大会発表論文集.
- 水野智美・徳田克己(2012)道徳副読本における障害の扱われ方の変化-2003年度版と2010年度版とを比較して-, 教材学研究, 23, 273-280.
- 水野智美・徳田克己(2014)身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案, 障害理解研究, 15, 1-8.
- 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-, 研究助成論文集 41, 33-42.
- 森由香・越野和之(2008)中学校における交流および障害理解教育の現状と課題-特別支援教育初年度における奈良県公立中学校の実態調査をもとに-, 奈良教育大学紀要, 57, 195-106.
- 中村義行(2011)障害理解の視点-「知見」と「かわり」から-, 佛教大学教育学部学会紀要, 10, 1-10.
- 西館有沙(2009)小学校における障害理解教育プログラムの作成, 障害理解研究, 11, 29-38.
- 西館有沙・阿久津理・鼎裕憲(2015)総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 4-視覚障害者の援助について考える取り組みを通して-, 教育実践研究, 10, 21-26.
- 西館有沙・阿久津理・鼎裕憲(2014)総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 3-視覚障害者の外出環境について考える取り組みを通して-, 教育実践研究, 9, 75-82.
- 西館有沙・阿久津理・萩中泰弘(2014)総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 2-視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか-, 障害理解研究, 15, 9-20.
- 西館有沙・澤柿教淳(2011)聴覚障害理解を目的とした授業の実践-効果的な障害理解教育モデルの構築のために-, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 5, 107-115.
- 西館有沙・水野智美・徳田克己(2015)小・中学校の教員は発達障害理解指導のどこにむずかしさを感じているか-子どもの学年によって教員が感じるむずかしさは異なるか-, 障害理解研究, 16, 11-19.
- 西館有沙・水野智美・徳田克己(2016)地域で実施されている福祉体験講座の問題点と改善策の提案-視覚障害歩行体験と車いす体験に焦点をあてて-, 障害理解研究, 17, 1-16.
- 西館有沙・永田晴菜・石田雅人・松井昌美(2012)総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 1-触察体験を用いた授業の開発と実践-, 障害理解研究, 14, 21-34.
- 西館有沙・徳田克己(2014)中学校における発達障害理解を促す授業の実践-自閉症スペクトラムにみられる「コミュニケーション上の困難」を知る取り組み-, 障害理解研究, 15, 49-56.
- 西館有沙・徳田克己・水野智美(2015)発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認識と教員の指導-小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること-, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 10, 27-33.

- 西館有沙・藪波真理子(2010)視覚障害理解を目的とした授業の実践ー効果的な障害理解教育モデルの構築のためにー, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 4, 107-115.
- 野口真央・霜田浩信(2018)通常学級における障害理解教育のあり方の検討ー1人ひとりの違いに目を向けた障害理解教育プログラムの試作ー, 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 67, 205-218.
- 岡野由美子(2019)通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践ー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ー, 人間教育, 2(6), 145-153.
- 小野聡子・徳田克己(2005)点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響ー障害理解教育の視点からー, 読書科学, 49(4), 125-134.
- 小野聡子・徳田克己・水野智美・西館有沙(2016)障害者スポーツの視聴が青少年の障害観に与える影響ー障害理解教育の視点からー, 障害理解研究, 16, 21-29.
- 大西孝(2020)道徳における特別支援教育の扱いについてー検定教科書の分析を通してー, 教育・教職センター特別支援教育研究年報, 12, 3-13.
- 小田量戸・金森裕治(2016)小学校における視覚障害理解教育に関する実践的研究ー小学3年生への授業実践を通してー, 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, 64(2), 13-28.
- 白井佐和・武蔵博文・水内豊和(2010)発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究, ー小学校低学年の通常学級でのLD(学習障害)の理解についてー, 香川大学教育実践総合研究, 20, 85-98.
- 佐野舞花・関原真紀(2022)障害理解教育の必要性や実施に関する実態調査, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 9, 131-141.
- 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.
- 芝田裕一(2010)障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察, 兵庫教育大学研究紀要, 37, 25-34.
- 砂金亜実(2019)「障害理解」はいかにして生じ、変容するのかー子ども達の「みんなで楽しむ」福祉授業実践からー, 臨床心理発達相談室紀要, 2, 21-46.
- 田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・大伴潔・菅野敦・小林巖・三浦巧也・戸村翔子・村松綾子(2012)通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討: 教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査, 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系, 63(2), 303-319.
- 田村知栄子・嶋崎博嗣・中原美恵・田尻由紀・早坂聡久・南野奈津子(2018)幼児期における障害理解教育の実践実態に関する調査研究, ライフデザイン学研究, 14, 139-152.
- 田名部沙織・細谷一博(2017)障害理解教育の変遷と今後の課題ー実践を中心とした今後の展望ー, 北海道教育大学紀要, 67(2), 93-104.
- 田中敦士(2020)学校現場における障害理解教育の現状と課題: 小学校での教育実践を中心に, SGU 教師教育研究, 35, 38-43.
- 鳥居深雪・梅田真理・染木史緒・近藤武夫(2021)発達障害に対する高校生のスティグマの実態とオンラインによる障害理解教育の有効性, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 14(2), 69-77.
- 手塚知子・里見達也(2021)小学校における障害理解教育の展望ー「知見」と「かかわり」及び教師の役割ー, 山梨障害児教育学研究紀要, 15, 69-73.
- 徳田克己・水野智美(2005)障害理解ー心のバリアフリーの理論と実践ー, 誠心書房.
- 富永光昭(2021)インクルーシブな学校文化を醸成する新しい障がい理解教育の意義, 教育展望, 67(8), 23-29.
- 富永光昭(2011)小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造, 福村出版.

富永光昭(2006)特別支援教育の授業づくりーよりよい授業をもとめてー, ミネルヴァ出版.

堤佳弘・今枝史雄・山本壮則・金森裕治(2008)障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究ー通常の学級における授業実践についての報告(第I報)ー, 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 31, 77-90.

都築繁幸・長田洋一(2016)小学校通級指導教室と通常の学級の連携に関するー考察ー日本LD学会における研究動向ー, 障害者教育・福祉学研究, 12, 121-129.

屋宜久美子・池亀直子(2017)多様な子どもの参加を目指した「偶然性」のアートワークショップ, 美術教育学研究, 49(1), 409-416.

山田真美(2010)小学校の通常の学級における発達障害に関する理解を促すための教師の取組, 発達支援研究, 14, 7-9.

柳澤亜希子(2006)保育者をめざす学生の障害に対する理解ー障害のある人々との接触経験および障害理解教育との関連についてー, 北陸学院短期大学紀要, 38, 123-138.

櫛俣珍・太田麻美子(2018)高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向ー日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心にー, *Journal of Inclusive Education*, 5, 61-76.

渡邊雅俊(2010)通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態, 教育実践学研究, 15, 173-183.

渡邊美和・細川かおり(2008)幼児を対象とした障害理解教育プログラムの作成と実践, 鶴見大学紀要, 45(3), 67-73.

その他の引用文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2018)交流及び共同学習の推進に関する研究, 研究成果報告書.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2016)発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究

ー通級による指導等に関する調査をもとにー, 研究報告書.

独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2006)通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発, 研究成果報告書.

文部科学省(2021)【参考資料】通常の学級に在籍す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有識者会議, <<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000140043.pdf>>, (2023年4月13日閲覧).

文部科学省(2022)通常の学級に在籍す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(令和4年)について, <https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf>, (2023年4月13日閲覧).

付記

本報告は、JSPS 科研費 22H04133 の助成を受けたものです。

A Basic Study on the Issues of Disability Understanding Education in Elementary and Junior High Schools

— From the research after “Understanding Disability:
Theory and Practice of Barrier-free Mind” —

YASUZATO Takeshi

The purpose of this report is to review previous research since the first specialized book on disability understanding education in Japan, "Understanding Disability: Theory and Practice of Barrier-free Mind " (Tokuda and Mizuno, 2005), clarify the issues of disability understanding education in Elementary and Junior High Schools in Japan, and describe future prospects. As a result, I summarized the future prospects into the following ten points.

- (1) Promote a common understanding of disability at the national level and position it in the curriculum.
- (2) Promote a dual structure that promotes classes that deepen scientific understanding of disability and educational activities as a whole.
- (3) Incorporate simulated experiences that can be done.
- (4) Make students think about appropriate actions and specific support.
- (5) Foster positive emotions towards disabilities and people with disabilities.
- (6) Foster equal relationships rather than compassionate education.
- (7) Develop individual and specific programs based on the actual situation of students.
- (8) Enhance training on understanding disabilities among teachers.
- (9) Promote social awareness of disabilities.
- (10) Consider the difficulties and issues of the teachers who are implementers.