



Title	障害理解教育の変遷と今後の課題 : 実践を中心とした今後の展望
Author(s)	田名部, 沙織; 細谷, 一博
Citation	北海道教育大学紀要. 教育科学編, 67(2): 93-104
Issue Date	2017-02
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/8207
Rights	

障害理解教育の変遷と今後の課題

～実践を中心とした今後の展望～

田名部沙織・細谷 一博*

北海道教育大学大学院教育学研究科

*北海道教育大学函館校 障害児臨床研究室

Changes in the Study of Special Needs Understanding Education and Future Research Direction

TANABU Saori and HOSOYA Kazuhiro*

Graduate School of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Department of Special Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

障害のない児童への障害理解の必要性が高まると同時に、長年にわたり障害理解教育の研究が行われ、多くの成果と課題が報告されている。そこで本研究では、これまでの障害理解教育の流れを外観する中で、障害理解教育の成果と課題を整理し、今後の障害理解教育の在り方について検討することを目的とした。その結果、共生社会の形成に向けての取組みが動き始めたことや学校現場での障害のない児童とある児童が共に学校生活を送っているという現状から学校現場で障害のない児童に障害理解を育むことの必要性が高まっていることが明らかになった。今後は、発達段階に合わせた系統的・継続的な取り組みを主軸においた児童が主体的に学ぶことができる体験と知識の学習を併せた障害理解教育プログラムの開発が求められている。

I はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の

構成員としての基礎を作っていくことが重要であり、次世代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会につながる」と示し、インクルーシブな社会を実現するには、学校において障害理解を育むことが重要であると述べている。また、全国特別支援教育推進連盟（2007）では、交流及び共同学習の機会を円滑に進めるためには、障害につい

ての知識や障害のある子どもたちへの理解を促すための事前学習が必要であるとしている。このことから、学校現場で交流及び共同学習が推進されるにつれて、事前学習として、障害について学ぶ障害理解教育の必要性が高まってくるといえる。

障害理解教育の意義について徳田（1994）は、障害理解教育とは、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を基軸にすえた教育であり、障害に関する科学的認識の形成を目指したものであるとしている。また、真城（2003）は、単に障害を「知る」という意味だけではなく、障害理解教育を通して、障害について考える・福祉について考える・そして自らが生活する社会について考えを深めていくこと、その延長線上にこの実践の目標がおかれているとしている。さらに三上・高橋（1996a・1996b）は、障害のない子どもと障害のある子どもとの相互交流を通して、それぞれの成長と発達がめざされるものと述べている。このように現在様々な視点から障害理解教育の意義が述べられているとともに、長年にわたり障害理解教育の実践研究が行われ、多くの成果と課題が報告されている。

そこで本研究では、これまでの障害理解教育の流れを外観する中で、障害理解教育の成果と課題を学習指導要領の改訂に合わせて整理し、今後の障害理解教育の在り方について検討することを目的とする。

Ⅱ 障害理解教育の変遷

1. 1998年以前の障害理解教育

1) 小学校学習指導要領からみる規定

小学校学習指導要領（文部省、1998）は、「盲学校、聾学校及び養護学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒や高齢者との交流の機会を設けること（第1章総則第5指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項）」と明記している。これをうけて、小学校学習指導要領解説編（文部省、1999）の中では、「すべての教員が障害について正しい理解と認識を深めたり

して教師間の連携を務める必要がある（第3章教育課程の編成及び実施）」と教師に対する障害理解の必要性が記されている。また、「障害のある幼児児童生徒との交流は、児童が障害がある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、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もあると考えられる（第3章教育課程の編成及び実施）」。さらに、第4章特別活動の第3指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、学校行事の内容の1つとして「障害のある人々とのふれあい」を記している。

これらのことから、障害のある児童とない児童とのふれあいは、障害理解に関して重要であるという視点もたれるようになり、学校教育の中で進められるようになったことが伺える。

しかしながら、教師や障害のない児童に対する障害理解の必要性が記され、学校教育の中で障害のない児童とある児童とのふれあいを設けることが必要とされているが、障害のない児童に対する障害理解教育の実施に関する記述はみられない。したがって、学校教育の中で障害理解教育の必要性が明確に位置付いていないといえる。

2) 研究の成果と課題

徳田（1994）は、幼稚園児に障害のある子どもが登場する絵本の読み聞かせを行い、その前後で実施した理解調査の結果及び、読み聞かせの際の児童の反応を基に分析を行った。その結果、年少の子どもでは、その障害をどのように考えればよいか分からず、質問に対してとまどう傾向があった。そのため、障害理解教育の立場からみると、幼児期から系統的なファミリーリティを持たせていく必要があると述べている。その一方で、「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか」については、全体的には、肯定的な答えが増えたが、個別にみるとあまり変化がみられなかったことを報告している。また、青木（1995）は、大阪の富田林小学校における「交流・障害者理解の教育」の

取り組みを報告し、小学校段階における交流・障害者理解の教育の在り方について検討した。その結果、子どもたちの感想文から、どの学年の子どもたちも学習に対し、「勉強してよかった」「うれしかった」と感じていることを明らかにし、建前や恐れではなく本音を通して獲得されてこそ本物の認識になると述べている。

以上のように、1998年以前では、障害理解教育そのものよりも触れ合いが重視されている状況が伺える。そのような状況の中でも早期からの障害理解教育においては、親しみやすさの必要性が報告されている。

2. 2000年代の障害理解教育

1) 小学校学習指導要領や答申等からみる規定

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」(21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2001) の中で「今後、校長や教頭をはじめ、通常の学級を担当するすべての教員が障害のある児童生徒等とその教育に関する理解と認識を深めることが必要となってくる（4章特殊教育の改善・充実のための条件整備について）」と明記された。また、文部科学省（2002）は、「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全国実態調査」の結果、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が6.3%の割合であることを明らかにした。この調査によって初めて発達障害の疑いのある児童の通常学級での在籍率が数値として明らかになった。さらに、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」(今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2003) の中で、「ADHDや高機能自閉症は、近年、その教育的対応の重要性が認識されてきている障害であることから、管理職を含む教職員や保護者等への幅広い理解の推進が必要である（第4章特別支援教育を推進する上で小・中学校の在り方について）」と明記された。さらに、中央教育審議会（2005）の中で、『「特別支援教室（仮称）」の構想を実現するためには、通常の学級を担当する教員や、障

害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となる』と明記している。したがって、障害のある子どもとない子どもが一緒に学校生活を送るためにも、障害理解教育が必要であるといえる。

その後、小学校学習指導要領（文部科学省, 2008）が改訂されたが、障害理解に関する内容は前回と同様であり、依然として障害理解教育に関する記述は見られない。その一方で今回の改訂で2つの大きな変化がみられた。1つめは「交流及び共同学習」が第1章や学習指導要領解説総則編第3章教育課程の編成及び実施の中に記されていたことである。今まで「障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会（文部科学省, 1999）」として位置付けられていた「交流の機会」を「交流及び共同学習」と学習活動の中に確かな存在として位置付いたことである。2つめは、総合的な学習の時間が教育課程の中に位置付いたことである。第3章総合的な学習の時間第3指導計画の作成と取扱いの中で、学習活動について「福祉」をあげ、各学校が目標と内容を各自定めてよいとしている（第5章第2）。したがって、この2つの変化によって障害理解教育を実施する枠組みが整いつつあるといえる。

これらのことから、1998年以前から継続して、教師や障害のない児童に対する障害理解を育むことの必要性が述べられている。さらに発達障害の疑いのある児童の通常学級での在籍率が明らかになったことによって、共に学習生活を送るためにも障害理解を育むことが必要といえる。また、「交流及び共同学習」の明記や「総合的な学習の時間」が教育課程に位置付いたことから、障害理解教育を学校教育の中で行う枠組みが整ってきているが、障害理解教育の実施に関して必要性は述べられていない。

2) 研究の成果と課題

学校現場における障害理解教育の実施状況に関して、黒川・是永（2006）は、高知市立小学校に

における障害理解教育の実施状況を、各校の研究紀要から検討を行った。その結果、「みえる」障害の理解学習は積極的に実施されていたが、「みえにくい」障害である知的障害や軽度発達障害の理解学習は、数校を除き取り組まれていなかったことを報告している。また、柳澤（2006）は、保育者を目指す学生がどのように障害について理解しているのか、障害のある人々との接触経験および障害理解教育の受講経験との関連から検討を行った。その結果、学生がこれまで接触経験のある障害の種類で最も多いのは、知的障害（83.3%）であるのに対して、障害理解教育の受講経験者が、授業の中で学んだ障害については、最も多いのは視覚障害（52.6%）であり、知的障害（39.5%）は3番目に多いことを報告した。これらのことから、障害のある人々の中で関わる機会が多いのは知的障害であるが、接触経験のある割合に比べて、知的障害は障害理解教育の話題として取り上げられている割合は多いとはいえないことを指摘している。さらに、森・越野（2008）は、奈良県公立中学校及び大学生を対象に交流・障害理解学習に関するアンケート調査を行った。その結果、中学校での障害理解学習の位置付けとしては道徳（42.4%）、特別活動（28.3%）、総合的な学習の時間（21.7%）と道徳の時間に位置付けて行っている学校が最も多く、中学校時代における障害理解学習の必要性が認められた。しかし「どのような障害理解学習があればよかったと考えるか」に対する回答の中に「時間が少なかった」という回答が見られたことから、中学校では、必要性は感じられつつも時間をかけて取り組むことができていない現状が明らかになった。

上記のような実施状況が学校現場でみられる中で、多くの実践研究が行われている。久保山・豊田（2002）は、小学生を対象に障害に対する確かな知識の習得と対応の在り方や「やさしさ」の理解に重点を置いた授業を報告した。その結果、授業後には通常の学級の児童が、通級指導教室を訪問する機会が増えた。また、本授業の継続を期待する発言がみられるようになり、これらは障害に

ついて学習を深めたいという児童の意志表示の表れといえる。これらの児童の姿から児童の障害理解は1回の授業でなされるものではなく、さまざまな体験を通して、熟成していくものであると述べている。したがって、障害理解教育は継続的に行うことが重要であるとともに、どのような形で教育に継続性を持たせていくのか検討する必要がある。さらに、山本・池田・永田・金森（2007）は、小学校6年生を対象に障害理解学習を行い、感想の分析を行った。その結果、ネガティブな感想の代表例である「目が不自由な人は大変だ」「目が不自由な人はかわいそう」などの回答がみられ、1回だけではなく、計画性や系統性を持たせていく必要があることを明らかにした。また、渡邊・細川（2008）は、障害理解教育プログラムを作成し、幼児に障害理解教育を行い、全体的にポストテストの成績がよくなったことを報告した。一方で援助行動に関してマナーなどの内容は理解することができたが、関わり方など直接援助は幼児からの回答が見られず幼児には難しいことが明らかになった。以上のことから、障害理解教育は系統的・継続的に行うことが必要であり、小学校の6年間だけではなく、幼稚園段階からの継続性を持たせることが重要であり、その授業内容の検討が課題とされている。

篠原・八幡（2000）は、徳島市A小学校における障害理解教育のカリキュラム開発を試み、授業実践を通して、有効性を検討した結果、学習前は、正しい障害認識が身につけていなかったが、学習後は理解が促進したことを報告し、自発的態度を促進するには、知識の学習を中心とした教師主導型の授業ではなく、自ら考える授業を展開する必要があると述べている。また、児童が主体的に学習に取り組むことができる学習形態を考えることが必要であると指摘している。さらに、富永・小川（2002）は、M市立M小学校第2学年で実施した障害理解教育の分析を行った。その結果、「視覚的に気づく障害」のほうが理解しやすく、知的障害への理解の深まりがみられなかったことを報告すると共に、授業では教師主導型であったため、

児童の学習に対する自主的・実践的態度を引き出すことができなかつたと報告している。さらに水野・徳田（2002）は、幼児に対する障害に関する絵本の読み聞かせの効果を検討し、子どもの気持ちに寄り添い、適切な認識や工夫をしたら一緒に遊ぶことが可能なことを気付かせることが大切であると述べている。これらのことから、障害理解教育の実施においては、教師主導ではなく、児童が自ら考え、気付くことができるような授業が重要であり、児童が興味関心を持って、主体的に取り組めるような学習形態を考えることが課題とされている。

さらに、重田・吉田（2000）は、小学校における交流教育の実例について検討した。その結果、交流学習を通して、子どもたちの多くが自主的に介助する場面が多くみられるようになったことを報告している。一方でふれあいだけの交流教育では限界があると指摘し、ふれあい体験と同時に障害や障害者問題への科学的な認識を育てる学習を積み重ねていく学習が必要であると述べている。さらに、前田・高野・千賀（2008）は、小学5年生に対して、知識の学習と車いす体験を行った結果、授業後のアンケートにおいて、工夫をすることで一緒に活動することができると思った児童が増えたことを報告している。これらのことから、交流学習や疑似体験と併せて知識を学習することが重要であるといえる。また、小野・徳田（2005）は、難易度の違う点字触読シミュレーション体験を実施し、違いが視覚障害者に関する能力の評価にどのような影響を与えるのか検討を行った。その結果、簡単な点字を学習した群のほうが、体験内容以外の事柄がみられたことを報告し、シミュレーション体験の教示方法や時間、事前・事後指導の内容などを検討する必要があると指摘している。障害理解教育を考える際には、交流体験や疑似体験と併せて知識を学習する形式を基とする必要がある。体験と知識を学習する機会を併せた授業を展開するためにも、各学習活動の内容や時間などについて検討することが課題とされている。

これらのことから、学校現場での障害理解教育

の実施状況として、みえる障害が実施されているのに対して、みえない障害である知的障害や発達障害に関する障害理解教育があまり行われていないことが明らかになった。さらに障害理解教育を実施する際には、系統的・継続的な学習を主軸において、従来から継続して児童が主体的に取り組める学習が必要と指摘されている。さらに知識の学習と交流体験や疑似体験などの体験する機会を併せた学習の必要性が指摘され、授業内容の検討が課題とされている。

3. 2010年代の障害理解教育

1) 文部科学省の答申等からみる規定

初等中等教育分科会は、2012年7月に「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」である「共生社会」を実現するために、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を提出している。インクルーシブ教育システムは、障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒が「同じ場で共に学ぶことを追及する」ことが重要とされている。また、報告の中で、特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであるとし、特別支援教育を発展するための基本的な考え方を3つ挙げている。その中の1つに障害者理解の推進があり、「障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である」としている。したがって、共生社会を実現するために、今後障害のない児童に障害理解を育む学習の必要性が増すと見える。さらに文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）は、「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」を報告している。その結果、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒は6.5%いることを報告し、この児童生徒以外にも、困難があり教

育的支援を必要としている児童生徒がいる可能性がある」と述べている。したがって今後障害のある児童とない児童と一緒に学校生活を送るためにも障害理解を育む必要があるといえる。

このように、2010年代に入ると、共生社会に向けた取組みが動き始め、障害のある児童と障害のない児童が同じ場で共に学ぶことが目指されるようになった。また、従来に増して、学校現場で障害のない児童とある児童が共に学校生活を送っている現状が明らかになったことで、児童に障害理解を育むことの必要性は以前よりも高まったといえる。

2) 研究の成果と課題

障害理解教育の学校現場での実施状況に関して、今枝・楠・金森(2013)は小学校・中学校を対象に障害理解教育の実施状況を調査した結果、小学校では、発達障害(20%)、知的障害(18%)、視覚障害(17%)となり、中学校では、知的障害(22%)、視覚障害(17%)、発達障害(15%)であると報告し、知的障害や発達障害が視覚障害と同程度実施されている現状を明らかにしている。その要因として、2007年に特別支援教育が本格的に実施されて以降、学校現場で知的障害や発達障害の認識が広がっているからと述べている。したがって、これまでは理解が難しいとされていた障害に対しても取組みがなされるようになってきていることが伺える。障害理解教育の授業内容や実施される教科・領域に関して、乾・金森・寺井(2014)は、通常の小・中学校を対象に視覚障害理解教育の実施状況について、実施内容を調査した結果、小学校では45%、中学校では42%と障害シミュレーション体験を実施している学校が多いことを報告している。さらに実施されている教科・領域に関しては、総合的な学習の時間で実施している学校が小学校で53%、中学校で66%と多いことを報告している。また、今枝・金森(2014)は、小・中学校を対象に障害理解教育の実施内容及び教員の障害理解教育に対する意識を明らかにした。小・中学校における障害理解教育の実施内容で

は、「障害シミュレーション体験(51.5%)」と高い割合を示し、教員の意識に関して、「障害の状況をシミュレート(疑似体験)することは、障害者を理解するためには重要である」が、障害理解教育を実施している学校の方が高いという結果となった。これらのことから、小・中学校の教員は、「障害シミュレーション体験」の実施そのものが重要であるという意識が高い傾向にあることが明らかになった。したがって、障害理解教育は、総合的な学習の時間において実施されることが多く、疑似体験が重要視されていることが伺える。さらに障害理解教育を受けた時期に関して、庄司(2013)は、教員免許取得を目指す大学生の障害理解の状況を把握し、介護等体験事前指導および教員実践演習等における生徒理解に関する指導に生かすため質問用紙調査を実施した。その結果、障害について学習した時期では、「中学生」が最も多く、次に小学生であり、高等学校以上になると学習の機会が激減することを明らかにした。

これらのことから、学校現場での障害理解教育の実施状況として、みえる障害だけではなく、従来から理解しにくいとされていたみえない障害に対する授業がなされるようになってきていることや「総合的な学習の時間」を用いて授業が行われる機会が増えていることが明らかになった。また義務教育段階では、障害理解教育を実施する環境が以前より整ってきているのに対して、義務教育段階以降はあまり環境が整っていない問題が浮き彫りになった。

授業実践研究も数多く行われ、成果と課題が報告されている。毛見(2012)は、交流学級の児童が障害のある児童の実態を理解し、適切に関わり合える支援をすることで、障害のある児童が学級集団の中でじぶんらしく生活し、学ぶことができるようになるという仮説をたて実践を行った。その結果、特別支援学級の児童に声をかける児童が増え、特別支援学級の児童に優しく対応しようとする変容がみられ、授業をすることで、交流学級の子どもたちにはよい変化が多くみられた。一方で時間がたつと徐々に元に戻ってしまう児童がい

たため、一度だけではなく、2回目・3回目とそれぞれの段階における指導の必要性を指摘している。このような継続的な障害理解教育の必要性はその他の研究においても明らかにされている（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・徳田, 2014, 石川・田口・高濱・北村・森・佐藤・堺・長友・野坂・吉田・高橋, 2016）。さらに西館・阿久津・鼎（2015）は、継続して視覚障害理解教育を行っている小学6年生を対象に授業を行い、援助行動をとる上で必要とされる事項が授業後に高まったかを調べ、授業の効果を検証した。その結果、視覚障害者に声をかけることができる、自分には視覚障害者の援助ができると考える傾向が強くなり、授業を通して援助に対する自信がついたと述べている。この効果を継続させるには、内容に連続性をもたらすことが必要であると指摘している。したがって、ただ継続的に行うのではなく、内容に系統性をもたせることが重要であり、系統的・継続的に取り組むためには、各学年の授業内容を考えていく必要がある。小林・池本（2010）は、小学2年生を対象に、読み聞かせによる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、学んでいくのかを調べた。その結果、児童が書いた感想文の中にみられる障害理解に関する記述は、読み聞かせの回数を重ねるにつれて記述する児童の数が増え、関わり方を考えた行動に関する記述も同様であり、加えて1人が記述する文章数が増えた。これをうけて、児童にとって理解が難しいと考えられる知的障害や発達障害であっても、また低学年の児童にあっても、教材や題材の扱い方によって障害理解に有効であると述べ、学年に応じた教材研究と指導方法の検討を課題としてあげている。さらに白井・武蔵・水内（2010）は、小学校低学年の通常学級の児童を対象に、発達障害理解プログラムを作成して実践を行い、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した。その結果、児童の障害理解に関して効果が見られ、学年の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作成が必要と述べている。また、課題としては発達障害に対する障害理解プログラムの開発をあげている。これらのことから、授業実践を行う際には、系統的・継続的な取り組みに加えて、各学年の障害理解の発達段階に合わせた内容で行うことが重要であるといえる。

発達段階に応じた系統的・継続的な教育の重要性が示される中で、楠・金森・今枝（2012）は、小学生を対象に発達段階に応じた系統的な障害理解教育プログラムを開発し、有効性を検証した。その結果、障害のある人と一緒に楽しめるようなルールを考え、そのルールをもとに試合を行った第4学年だけ有意にプログラムの前後に実施したアンケートの「障害者はみんなスポーツができると思う」「障害者はみんなと楽しく遊ぶことができると思う」に関する項目が向上した。このことをうけて、「思考・活動型」の授業は障害理解を高めると述べ、課題として知的障害に関する障害理解教育の検討をあげている。また、岩崎・相本・藤原・井上（2012）は、交流学級児童に対して、知的障害児童への適切なかかわりを促すための障害理解授業を計画・実施し、授業効果の検討を行った。その結果、授業前後で行われた意識調査において、「かかわり」に関する項目得点が増加し、交流児童の意識変化が確認された。このような適切なかかわり行動を増加させるには、障害特性や障害のある児童についての情報を知らせるだけでなく、自分たちで関わりを考えるなど主体性のある授業を構成することが大切であるとしている。さらに、村田・鈴木・藤嶋・細谷（2016）は、障害理解学習の中で、自分たちにできる工夫について疑似体験を通して考えたり、友達とのかかわり方を考えたりする学習活動を展開したことによって、特別支援学校の児童に合わせた支援方法を考えられるようになったことを報告している。これらのことから、障害理解教育で児童が自ら考え、考えたことを実際に行うような主体的な授業を行うことは、児童の障害のある児童に対する適切なかかわりを促し、障害理解を促進することが

できるといえる。

さらに、系統的な授業については小林・梁・今枝・楠・金森(2016)が、効果を検証している。その結果、第4学年において、肢体不自由のある方の当事者講演を設定することで、障害のある人々の気付きに関わる項目の得点が授業前後で有意に上昇した。このことから、障害のある人々と接する機会を設けることは、どの学年にも必要であるとしている。また、小学3年生を対象に視覚障害理解教育の学習プログラムを開発し、実践を通して効果の検証を行った小田・金森(2016)も、アンケートの中の「学びたい対象」として、学習後に視覚障害の記述が増えていることから、疑似体験や視覚障害のある方と触れ合いの機会を設けることは強い印象を与えることができるとしている。さらに授業の中で、知識の学習も取り入れたことによって、学習前後で知識に関する項目の得点が上昇し、誤った認識を修正し、正しい知識を得ることができたといえる。また、今枝・金森(2016)は、「科学的な知識」の学習や障害のある人々との交流及び共同学習を含む障害理解教育プログラムを開発する必要があると述べている。これらのことから、障害理解教育では、交流体験と知識を学習する機会を取り入れることが重要であるといえる。しかし、交流経験は必ずしも偏見や差別を解消するのではなく、時には固定化を招きかねない危険性もある(前田, 2011)。したがって、ふれあいの機会の設定は充分な吟味をし、計画的に行う必要があるといえる。

以上のことから、学校現場の実施状況として、「総合的な学習の時間」の中で学習をする機会が多くなり、従来よりも理解しにくいとされていたみえない障害である知的障害や発達障害に関する教育が実施されるようになった。また、障害理解教育を実施する上で児童の発達段階に合わせる事が重要であることが明らかになった。したがって発達段階に合わせた系統的・継続的であることを主軸として、児童が主体的に取り組める授業や体験と知識を学習する機会を併せた授業が必要であるといえる。また、課題としては、義務教育段階

以降での障害理解教育の実施やみえない障害に対する障害理解教育の授業内容の検討があげられる。

Ⅲ 障害理解教育に関する実践研究

1. 障害理解教育の実践で取り上げられる障害種

国立情報学研究所が提供しているCinii Articlesで「障害理解教育」「障害理解学習」で検索した結果、該当した授業実践研究30本を対象とし、年代毎の推移を明らかにした。ここでは1本の論文の授業実践で取り上げられた障害種をカウントし、障害種が不明瞭なものは除外した。なお、検索の実施期間は2016年4月上旬から7月下旬である。また、「障害シミュレーション体験」も障害理解教育と捉えることとする。授業実践の総数の推移をFig.1に示し、授業実践で取り上げられる障害種をTable 1に示す。

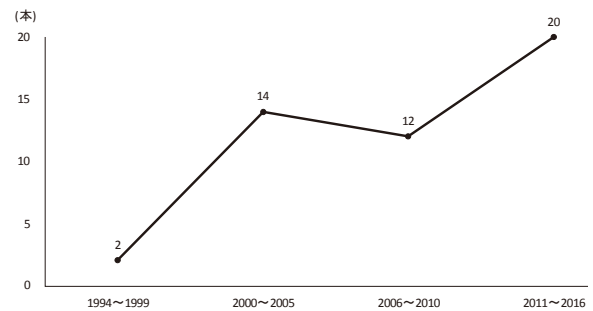


Fig. 1 授業の実践数の推移

Table 1 授業実践で取り上げられた障害種

年代	1994~1999	2000~2005	2006~2010	2011~2016	合計
視覚障害	0 (0.0)	6 (42.9)	5 (41.7)	7 (35.0)	18 (37.5)
聴覚障害	0 (0.0)	1 (7.1)	1 (8.3)	4 (20.0)	6 (12.5)
知的障害	0 (0.0)	1 (7.1)	2 (16.7)	4 (20.0)	7 (14.6)
肢体不自由	2 (100.0)	3 (21.4)	1 (8.3)	2 (10.0)	8 (16.7)
病弱	0 (0.0)	1 (7.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.1)
言語障害	0 (0.0)	1 (7.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.1)
発達障害	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (16.7)	3 (15.0)	5 (10.4)
自閉症					
情緒障害	0 (0.0)	1 (7.1)	1 (8.3)	0 (0.0)	2 (4.2)
合計	2	14	12	20	48

Fig. 1 より1999年以降、授業実践が増加傾向にあり、特に2011年～2016年が最も多くなっている。また、Table 1 より視覚障害がどの年代も一番高く実施されている。さらに、知的障害、発達障害が2006年以降増加傾向にある。

1999年以降、授業実践が増加傾向にあるのは、学習指導要領解説編（文部省、1999）で初めて児童に対する障害のある幼児児童生徒に関する正しい理解を育むことについての記述が見られたことが関係していると考えられる。また、今後の特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議（2003）や中央教育審議会（2005）が出されたことによって、通常学級に在籍する教師や障害のない児童生徒及び保護者の理解と協力が不可欠であると述べられている。これらから障害のない児童に対する障害理解の必要性の高まりも関係していると考えられる。さらに不可視的な障害に対する理解の必要性も感じられるようになり始め、2006年以降になると知的障害、発達障害に対する障害理解教育の実践が増えている。これらは、以前からの不可視的な障害に対する理解の必要性に関する高まりに加えて、2007年に学校教育法が改訂され、「特殊教育」から「特別支援教育」に変わり、知的な遅れのない障害のある幼児児童生徒も教育の対象になったことが大きな影響を与えていると考えられる。また、2011年以降、論文数が最も高くなっている。これは、2008年の小学校学習指導要領において、交流の機会が「交流及び共同学習」と学習活動の中に確かな存在として位置付いたことや事前学習として、障害についての知識や障害のある子どもたちへの理解を促すための学習が必要（全国特別支援教育推進連盟、2007）とされるようになり、学校における障害理解教育の実施する環境が整ってきたことが考えられる。このことがきっかけとなり、その後、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）や文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）等によって、学校教育の中で、みんなが過ごしやすい社会や学校生活の実現のためにも児童に障害理解を育む必要性が高まってきたことが関係しているといえる。

これらのことから、障害理解教育の実践研究は、1999年に学習指導要領解説編（文部省、1999）の中で障害のない児童に障害理解を育むことの必要性が述べられて以降、学習指導要領や文部科学省の答申、報告を受けながら、その時代の学校現場や社会が求めている障害理解を育むために年々多く行われていることが明らかになった。また、年々実践研究数が増加傾向にあるということは、学校現場や社会では障害理解教育のモデルが必要とされているといえる。

IV おわりに

小学校学習指導要領解説編（文部省、1999）において、障害のない児童に障害理解を育むことの重要性が述べられてから、現在まで文部科学省から障害理解教育に関係する多くの答申、報告や調査結果が出されている。さらに小学校学習指導要領（文部科学省、2008）に、「交流及び共同学習」の表記や「総合的な学習の時間」が教育課程に正式に位置付けたことによって、学校教育の中で障害理解教育を行う枠組が整ってきたといえる。「交流及び共同学習」と「障害理解教育」の関係性について、三上・高橋（1995）は、「障害理解教育」は「交流及び共同学習」の前身である「交流教育」に批判的立場から提唱された「共同教育」から分化したものであるとし、金丸・片岡（2016）は、「障害理解教育」は、「交流教育」や「共同学習」が発展する中で、障害や障害者問題を学習する必要性から提唱されたものであると述べている。したがって、今後「交流及び共同学習」の推進に伴い、「障害理解教育」の必要性も高まるといえる。また一方で、近年に入ると共生社会に向けて学校で障害のある子どもとない子どもが一緒の場で学ぶことが重要視されるようになった。さらに、学校現場では通常学級に約6.5%の発達障害の疑いのある児童が在籍していることが明らかになった。ポドリヤク・辻丸・島崎・白石（2011）は、通常の生徒に障害児の一方的な理解を求めるのではなく、障害児の理解を通して人間の見方や生き

方を学び、自らの生き方について目を向ける力を育むことが重要であると述べている。したがって、単に障害を知るだけではなく、人間理解や自己理解につながるような障害理解教育が必要といえる。しかし、学習指導要領を初めとする文部科学省の答申や報告の中では、交流を通して障害理解を育むことの重要性は述べられているが、障害理解教育の実施の必要性が述べられていない。宮脇・阿部（2009）は、学校現場では、障害理解をどのように育てていくか各担任が手探りの段階にあるという現状を明らかにしている。また、障害理解教育の課題として芝田（2013）は、一貫した指導要領や指導計画がさだまっていないことを指摘し、西舘・藪波（2009）は、各教科や道徳、総合的な学習などの時間の中で、障害理解を促進する内容をいかに扱っていくかの検討が必要であると指摘している。したがって、学校現場において障害理解教育を推進するために、実施のモデルを示す必要があるといえる。

また、学校現場では、「みえにくい」障害である発達障害、知的障害に関する障害理解教育が行われるようになってきている。さらに、年々実践研究の本数とともに、「みえにくい」とされる知的障害、発達障害を対象としたものが増加している。したがって、「みえにくい」障害である知的障害や発達障害に関する障害理解教育の内容の提案も求められているといえる。

これまでの研究成果と課題を整理する中で、今後授業のモデルの提案をするにあたって参考になる障害理解教育において重要な観点が3つ明らかになった。①発達段階に合わせた系統的・継続的な授業、②児童が主体的に取り組むことができる授業、③体験と知識を学ぶ機会を設けた授業である。この観点を参考にしつつ、授業実践を継続的に取組み、どのような知識や体験内容が必要なのかについて明らかにしていく必要があるといえる。

最後に、本稿では、これまでの障害理解教育の流れを外観する中で、障害理解教育の成果と課題を整理した。今後は、発達段階に合わせた系統的・

継続的な取り組みを主軸においた、児童が主体的に学ぶことができる交流と知識の学習を併せた障害理解教育プログラムの開発が求められるといえる。

文 献

- 1) 青木道忠（1995）学習の出発点としてのよりよき出会い 小学校における「障害者理解の教育」, 障害者問題研究, 23(2), 52-62.
- 2) 中央教育審議会（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）.
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
- 4) 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（第一報）－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), 63-76.
- 5) 今枝史雄・金森裕治（2014）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（第三報）－実施内容別に行った教員の意識の分析を通して－, 大阪教育大学紀要 第IV部門, 62(2), 51-60.
- 6) 今枝史雄・金森裕治（2016）私立小学校における障害理解教育の実施と教員の意識に関する研究－公立小中学校との比較－, LD研究, 25(1), 92-104.
- 7) 乾加菜・金森裕治・寺井麻乃（2014）通常の小・中学校における視覚障害理解教育の実態に関する研究～実施状況に関する研究を通して～, 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 36・37, 25-42.
- 8) 石川衣紀・田口真弓・高濱功輔・北村由紀・森小夜子・佐藤弘章・堺雅子・長友睦子・野坂知布・吉田ゆり・高橋甲介（2016）付属中学校と付属特別支援学校における交流及び共同学習・障害理解教育の実践的研究, 教育実践総合センター紀要, 15, 37-51.
- 9) 岩崎由佳・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.
- 10) 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－1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して－, 特殊教育学研究, 53(5), 323-332.
- 11) 毛見千春（2012）仲間と共に自分らしく生活し学ぶ子どもをめざして－交流教育と障害理解授業を通して－, 教育実践研究, 22, 273-278.
- 12) 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

- プログラムの作成に関する研究（第Ⅰ報）－プログラムの効果の検証を通して－，大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門，64(2)，29-38.
- 13) 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.
- 14) 今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
- 15) 久保山茂樹・豊田弘己（2002）通級指導教室と通常の学級との協働による「総合的な学習の時間」の展開，国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，43-54.
- 16) 黒川亜希子・是永かな子（2006）障害理解教育の実践と課題－高知市立小学校における取り組みを中心に－，発達障害研究，28(2)，167-179.
- 17) 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－教育と福祉の連携を通して－，大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門，60(2)，29-38.
- 18) 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.
- 19) 前田佳子・高野名明子・千賀愛（2008）障害理解教育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，2(1)，21-31.
- 20) 三上たみ・高橋智（1995）障害理解教育の展開と今後の課題－1970年代以降の障害児教育研究運動における議論を中心に－障害者問題研究，23(2)，177-185.
- 21) 三上たみ・高橋智（1996a）障害理解教育実践の方法論的検討－奈良教育大学附属中学校の実践を事例に－，障害者問題研究，24(3)，271-281.
- 22) 三上たみ・高橋智（1996b）障害理解と福祉教育実践の研究 大阪・富田林小学校の「発達・障害・障害者問題学習」実践を事例に，SNEジャーナル，1，96-125.
- 23) 宮脇恭子・阿部美穂子（2009）交流及び共同学習の実践における教師の工夫－T市小学校教師のアンケート調査から－，富山大学人間発達科学部，3，31-39.
- 24) 水野智美・徳田克己（2002）幼児における絵本を用いた障害理解指導の効果－車いすの子どもが登場する絵本を用いて－，読書科学，46(4)，147-155.
- 25) 村田花子・鈴木洗平・藤嶋さと子・細谷一博（2016）小学校と特別支援学校の学校間交流における障害理解促進を目指した事前学習授業の実践，北海道特別支援教育研究，10(1)，1-9.
- 26) 文部科学省（2002）「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全国実態調査」調査結果.
- 27) 文部科学省（2008）小学校学習指導要領.
- 28) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（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.
- 29) 文部省（1998）小学校学習指導要領.
- 30) 文部省（1999）小学校学習指導要領解説編.
- 31) 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，奈良教育大学紀要，57(1)，95-106.
- 32) 西館有沙・藪波真理子（2009）視覚障害理解を目的とした授業の実践，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，4，107-115.
- 33) 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，障害理解研究，14，21-34.
- 34) 西館有沙・阿久津理・萩中泰宏（2014）総合的な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.
- 35) 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－，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，9，75-82.
- 36) 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，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，10，21-26.
- 37) 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.
- 38) 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－障害理解教育の視点から－，読書科学，49(4)，125-134.
- 39) 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－小学3年生への授業実践を通して－，大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門，64(2)，13-28.
- 40) ボドリヤクナタリヤ・辻丸秀策・島崎昇平・白石央（2011）児童の思いやり意識育成のための障害理解学習の意義について，比較文化研究，95，115-126.
- 41) 真城知己（2003）障害理解教育の授業を考える．文理閣.
- 42) 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.
- 43) 重田幸治・吉田一成（2000）交流教育による障害児

- 理解学習の実践事例, 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 81-92.
- 44) 篠原真由美・八幡ゆかり (2000) 小学校における障害理解教育の実践的研究－徳島市A小学校におけるカリキュラム開発を通して－, ANEジャーナル, 5(1), 104-125.
- 45) 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－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－, 香川大学教育実践総合研究, 20, 85-98.
- 46) 庄司和史 (2013) 大学生の障害理解学習について－「特別支援教育の理論」履修前アンケート調査より－, 信州大学人文社会科学研究, 7, 159-173.
- 47) 徳田克己 (1994) 障害理解における絵本『さっちゃんのみほうのて』の読み聞かせの効果, 読書科学, 38 (4), 153-161.
- 48) 富永光昭・小川敦弘 (2002) 障害理解教育の授業分析の課題と方法－小学校第2学年の授業実践を通して－, 大阪教育大学紀要 第IV部門, 51, 81-105.
- 49) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) 21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告).
- 50) 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.
- 51) 山本壯則・池田聡・永田忍・金森裕治 (2007) 障害理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究, 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 30, 33-44.
- 52) 柳澤亜希子 (2006) 保育者をめざす学生の障害に対する理解－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－, 北陸学院短期大学紀要, 38, 123-138.
- 53) 全国特別支援教育推進連盟 (2007) よりよい理解のために交流及び共同学習事例集, ジアース教育新社.

(田名部沙織 函館校 大学院生)

(細谷 一博 函館校 准教授)