平成 20（2008）年度
京都教育大学　障害児教育専攻障害児教育専修　修士論文

小・中学校における障害理解教育の現状と教師が抱える悩み

指導教官　京都教育大学発達障害学科

佐藤　克敏　准教授

京都教育大学
障害児教育専攻障害児教育専修

075034　　桐山　由起子

要旨

障害理解教育は、これまでの交流・共同教育の実践の流れの中から独自の課題として取り組まれるようになった教育である。障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の交流及び共同学習の取り組みの一環として位置づけられる障害理解教育は、今後いっそう重視される教育であるといえる。

では実際に学校現場において障害理解教育を行うのは誰かというと、それは子どもたちの担任である教師一人ひとりである。障害理解教育においては、教師の障害理解に対する姿勢や考え、障害のある児童・生徒に対する関わり方が、子どもたちに大きな影響を与えていることが示されている。よって、障害理解教育の実践では、教師がどのような意図をもち、どのような内容を伝えることを重視して行うかが、子どもたちの障害理解に大きく影響するだろうということが予測される。

そこで本研究では、小学校・中学校の通常学級担任に質問紙調査を行い、1点目に障害理解教育の現状について、2点目に障害理解教育に対する教師の意識について、それぞれ検討を行った。

結果、障害理解教育の実践内容についてでは、低学年群、高学年群、中学生群のそれぞれにおいて、各領域・教科で特徴を生かした実践が行われていた。取り扱われた障害種別については、多く扱われるものとそうでないものとに偏りがみられ、障害理解教育で取り上げられる障害と実際に接触している障害との整合性のなさが指摘できた。

障害理解教育に対する教師の意識についてでは、偏見解消や対等関係といった児童生徒の学年もしくは担当教員の経験等に影響されにくい普遍的に大切にされる観点と、知識伝達や援助技術のように、児童生徒の学年や担当教員の経験に影響されやすい観点の2種類があることが考えられた。障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難さについては、教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無が影響している項目があり、現状として障害者差別の実態に関する情報を収集したり、障害について詳しい教員と協同で授業を行ったりする必要性が指摘できた。

今後の課題としては、子ども側の要因を踏まえた障害理解教育の実践の検討、扱うのが難しいと思われる障害についても、教材となりうる素材を探求し、様々な障害についての学習を行えるようにすることがあげられる。また、児童生徒の学年や担当教員の経験に影響されやすい観点に対して、特専門性の高い教師との共同による実践が子どもたちに及ぼす影響と、教師の悩みの払拭についても、今後検討する必要があろう。

目　　次

第１章　序論

第１節　特別支援教育における障害理解教育の位置づけ・・・・・・・・・1

1. 障害理解教育の出発点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

2. 障害理解教育の定義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2

3. 障害理解教育の意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3

4. 発達段階をふまえた障害理解教育・・・・・・・・・・・・・・・・・・3

5. 障害理解教育の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6

第２節　障害理解教育に求められる内容－障害理解に影響する要因とは・8

1. 障害者との接触経験・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8

2. 障害の伝え方・説明の仕方・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9

3. 障害理解教育の中で伝えたい内容・・・・・・・・・・・・・・・・・11

第３節　問題の所在と目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・12

第２章　本論

第１節　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14

第２節　方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14

第３節　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16

1. 回答者の属性・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・16

2. 障害理解教育の実践内容について・・・・・・・・・・・・・・・・・18

3. 障害理解教育に対する教師の意識について・・・・・・・・・・・・・32

第4節　考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・40
1. 障害理解教育の実践内容について・・・・・・・・・・・・・・・・・40
1) 低学年群の障害理解教育に見られる特徴・・・・・・・・・・・・・40
2) 高学年群の障害理解教育に見られる特徴・・・・・・・・・・・・・41
3) 中学生群の障害理解教育に見られる特徴・・・・・・・・・・・・・43

2. 障害理解で取り扱う障害種別について・・・・・・・・・・・・・・44

3. 障害理解教育に対する教師の意識について・・・・・・・・・・・・45
1) 障害理解教育の目的として、昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45
2) 障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容・・・・47
3) 障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難・・・・・・・・・48

第3章　結論

第1節　結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・50
第2節　今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・52

参考文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・54
資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・56
謝辞

第 1 章

序　　論

第1節　特別支援教育における障害理解教育の位置づけ

1. 障害理解教育の出発点

障害理解教育とは、これまでの交流・共同教育の実践の流れの中から独自の課題として取り組まれるようになった教育である。障害理解教育について具体的な説明をする前に、まず交流・共同教育の流れについて、少し振り返る。

交流・共同教育が教育実践の課題として具体的に提起され、学校現場で広く取り組まれるようになるのは、1960年代になってからのことである。しかしすでに昭和の初期には、交流・共同教育の実践は行われていた。通常「共同教育」とは、集団と集団が計画的に取り組む共同の活動をさすが、教育現場では、障害児学級の生徒が個別に通常の子どもたちの集団に入ってともに活動に取り組む場合もあり、そうした広い意味も含めて「交流・共同教育」という場合がある（藤森,1997)。ここでは、広い意味も含めた「交流・共同教育」をさす。新卒教員として特別学級を担任した田村一二は、特別学級が孤立している状態を克服するために、「子ども同士の交流をはかる前に、全校の先生が特別学級の子どもを知っている」ことが大切であるとして、他の教師との授業交換などの工夫をしたという実践が紹介されている（藤森,1991)。初期の段階の交流は、「特殊学級」の側から健常児に同情や理解を求めるという、全体として融和的、啓蒙的な性格の強いものであった（藤森,1991)。

1960年代に入ると、アメリカにおける障害理解教育の動向の紹介などもあり、難聴学級や言語障害児学級が設置され、学級運営の形態も固定学級方式だけでなく、リソースルーム方式（現在の「通級による指導」）や協力学級方式などが強調されるようになる。また、当時の文部省が省内に特殊教育総合研究調査協力会議を設置し、1969年に、『特殊教育の基本的な施策のあり方について』という報告書を出した。その報告書の中では、「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」の一つとして、「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」が提起され、これを受け、文部省は学習指導要領改訂のたびに「交流教育の促進」を図ってきた。以降、交流教育は全国的な取り組みとして普及し、1980年代には、交流教育の明確な位置づけがなされた。このような流れの中で、幼稚園、小・中学校、高等学校と特殊教育諸学校との連携と障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒が交流経験をもつことが明確に位置づけられていったのである。

そして近年、交流・共同教育の実践が進む中で、「障害・発達・障害者問題」への

理解を深める学習、すなわち障害理解学習という取り組みが行なわれるようになってきた。2003年には文部科学省調査協力者会議報告「今後の特別支援教育の在り方について」において、「特殊教育から特別支援教育への転換」が打ち出されたことにより、障害児教育はまた新たな一歩を踏み出した。そういった中、2007年には『特別支援教育の推進について（通知）』が通達され、「交流及び共同学習、障害者理解等」という項目の中で、障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の交流及び共同学習の推進が提起されている。これまでの過程で得られた成果や理念を大切にし、ここからまたさらなる交流・共同教育及び障害理解教育の発展が目指されることとなったのである。

2. 障害理解教育の定義

では、障害理解教育とは一体どのような教育を指すのか。徳田（2005）は、障害理解を「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、特にノーマリゼイションの思想を基軸に捉えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と定義している。そして、障害理解教育とは「障害理解を進めていく教育」のことであると述べている。すなわち、障害理解教育は、「障害のある人々の存在を知り、障害の原因や障害のある人々の生活や彼らが抱えている困難、彼らに対する支援のあり方について学ぶことを通して、障害のある人々を受容し自発的に援助することができること」を目的とした教育であるといえる。

また真城（2003）は、障害理解教育において、「理解する」対象は、単に「障害や障害をもつ人のこと」ではなく、「障害や障害をもつ人」について考える過程を通じた、「私達の生活や社会」であると述べている。

さらに柳澤（2007）は、障害理解教育が最終的にめざすのは、障害に関する一般的な知識や身近な障害のある仲間について学ぶことを通して、障害の有無に関係なく一人ひとりを認められる心、すなわち「一人ひとりの人権を尊重する心を育むこと」であると述べている。以上の見解を踏まえると、障害理解教育とは、障害者の存在や彼らが抱える困難さを知り、彼らを支えるにはどうすればよいかを学ぶことを通して自分達の生活や社会を振り返り、人権を尊重する心を育むため、また、「障害」「障害児教育」「障害者問題」についての認識・理解を深めるため(大久保, 2007)の教育であるといえる。

3. 障害理解教育の意義

障害理解教育を進める上で、障害者と直接触れ合う交流経験は欠かせないが、このような直接的な交流経験というのは、必ずしも全学年、全学級で計画され、実行されているわけではない。周囲に障害者と触れ合う機会や場があるかなどの、周りの環境に大きく影響を受ける。また、障害者との交流をすれば障害理解が進むのかというと、決してそうとはいえない。茂木が指摘するように、障害を経験的にみつめるだけでは、障害を理解したとは言えない。障害についての科学的成果を学びとることにより、障害の特質や、障害によって生じる困難さがみえてくるという側面もある。よって、経験的な交流だけでなく、障害を科学的な知見から理解することも、障害理解教育には必要である。

以上のことを踏まえ、清水（1997）は、障害理解学習（教育）における経験的な認識の限界と科学的な認識の必要性を述べ、障害理解学習（教育）の意義を次のように述べている。

①「障害」「障害児」「障害者問題」などについてもっている非科学的な認識、差別や偏見にもとづき、ヒューマニズムと科学的認識に支えられた正しい知識・理解を育てる。

②この取り組みを通して、すべての子どもたちに人間共存と連帯、人権尊重の思想、自治の力など民主的能力と民主的人格を育てる。

すなわち障害理解教育とは、障害者との交流経験を大切にしながら、科学的な知見からのアプローチを行い、障害に対する正しい知識・理解を得ることにより、障害者の人権、さらには共生社会について考えを広めていくというところに、意義があると言える。

4. 発達段階を踏まえた障害理解教育

では、障害理解教育を行う際にはどのような視点を持って取り組めばいいのだろうか。清水（1997）は、障害理解教育を進めるために、学習する子どもたちの学年や発達段階を踏まえた系統的な計画を立てることが大切であると述べている。そして、学習する子どもたちの発達段階を踏まえ、学年ごとに重要視されるべき点を以下のように述べている。

[学年ごとに重視されるべき点]

小学校低学年：障害児と直接交流する経験を通して、障害をもつ人々への豊かな人間的共感が育つことを大切にする。

小学校中学年：養護学校の子どもたちとの交流も大切にしながら、「障害」や「人間の発達」について、障害児学級や養護学校の役割などについて考える。

小学校高学年：特設の授業だけでなく国語、社会、保健の学習などを通して、人類の進化や生命の誕生、豊かな人間認識について学ばせる。

中学校：社会科の授業や人権学習などを通して、障害者問題についての社会科的認識（歴史認識・現実認識・人権認識）を育てていくことが課題となる。

また徳田（2005）は、障害者に関する理解については、「する、しない」といった一次元的なものではなく、人間の精神世界に関わる他の事象と同様に、そのレベルが議論されるべきものであると指摘し、障害理解の発達段階を以下の表のように 5 つの段階に分けて述べている。

[障害理解の発達段階]

＜第 1 段階＞気づきの段階…障害のある人がこの世の中に存在していることを気づく段階

＜第 2 段階＞知識化の段階…差異がもつ意味を知る段階

＜第 3 段階＞情緒的理解の段階…第 2 段階の知識化の段階と並列される段階

＜第 4 段階＞態度形成的段階…十分な第 2 段階と第 3 段階の体験を経た結果、適切な認識（体験的裏づけをもった知識、障害観）が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階

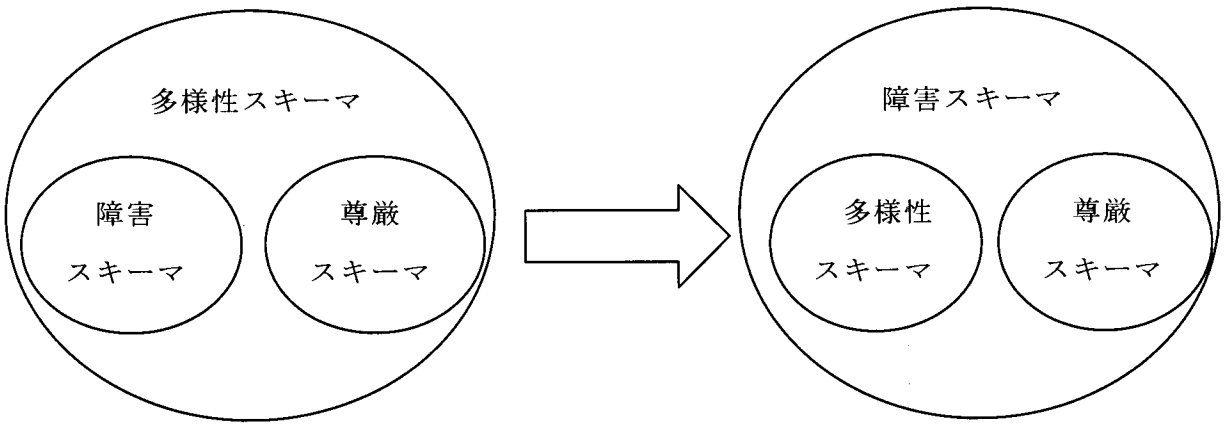
＜第 5 段階＞受容的行動の段階…生活場面での受容、援助行動の発言の段階

さらに仁平・仁平（2007）は、「スキーマ」という概念を用いて、障害理解の発達段階について述べている。スキーマとは、ある対象や事柄についての“認識と行為のための枠組みとなる知識構造”のことであり、主に心理学の分野においてよく用いられている。

仁平らは、障害を理解するスキーマには、「障害スキーマ」と「多様性スキーマ」

の対照的なスキーマがあると述べている。障害スキーマとは、例えば自閉症が一つの障害だと認識し、その特徴（症状）の理解と、症状に応じた適切な対応を体系化した知識構造である。一方多様性スキーマは、“障害は個性である”という言い方に象徴されるように、障害を人の多様な個性の一つとして位置づける知識構造である。さらに、この二つのスキーマに分類できなかった要素が含まれる可能性のあるスキーマとして、「尊厳スキーマ」を障害理解に含めるべき第 3 のスキーマとして指摘している。尊厳スキーマとは、多様性スキーマの中に障害スキーマを組み込んだものであり、人間の尊厳ということについての知識構造のことを指す。

これらの三つの要素は、子どもたちの発達段階に応じて変化し、発展させていかなければならない。仁平らは、障害理解の教育は初期の段階では、障害をもった子の抱えている困難は人の多様なちがいの一つであると考える知識構造「多様性スキーマ」を形成することから出発することが多いと述べている（図 1 左）。さらに学校教育の最終段階になって、社会の中で障害をもった人たちとともに生きる人間として誤解のない「障害スキーマ」を形成するとしても、それは「多様性スキーマ」と「尊厳スキーマ」が統合されたものであることが望ましいと指摘している（図 1 右）。教師は子どもの発達段階によって説明の内容を変え、子どもたちが障害について正確な理解と適切な対応ができるようになることを目指していく必要がある。



周囲の子どもの障害理解のスキーマ　　社会で必要な障害理解のスキーマ

図 1「周囲の子どもの障害理解のスキーマ」と「社会で必要な障害理解のスキーマ」

子どもたちが今、障害理解についてどの発達段階にいるのかは一人ひとりによって千差万別であるし、様々な要因によって、「障害」に対する感じ方・考え方も異なる。学校現場において障害理解教育を実践する際には、清水の述べた学年による重要視すべき点と、徳田の述べた発達段階のレベルを踏まえ、また仁平らの指摘する障害理解のスキーマの形成を考慮し、子どもたちの状況に応じた内容を検討する必要があるといえる。

5. 障害理解教育の方法

障害理解教育の方法は色々なものが考えられるが、柳澤は、それらを大きく4つの方法に分類し、まとめている（柳澤、2007)。その内容を、以下に示す。

[障害理解教育の方法]

①障害のある子どもが登場する絵本や文学作品、ブックレットの使用

…子どもにとってなじみ深いものであり、興味、関心を引きやすい教材である。また、視覚的効果があり、内容を理解しやすい。

②オーダーメードの教材

…一般的に障害について学ぶことは大切であるが、身近でともに生活している仲間（障害のあるこども）に対する理解を深めていくことが重要。

③障害の疑似体験

④日常生活場面での子どもどうしのかかわりを活かす

障害のある子どもが登場する絵本や文学作品について、山口・山田（1998）が、知的障害を伝える一つの方法としての児童文学作品の活用に着目している。また、水野（2005）も、絵本の読み聞かせが幼児の障害理解を促進させるための有効な手段であるということを指摘しており、方法として有効性が高い教材であるといえる。

オーダーメードの教材について、柳澤は、身近にいる障害のある子どもを題材にした、独自の絵本や紙芝居といったオーダーメードの教材の作成を提案している。一般的な障害について学ぶだけではなく、身近にいる障害児に焦点をあてた学習をすることによって、日常生活の中で自分達がどのように対応していけばよいのかを知ることができ、実践な学びにつながるというメリットのある方法である。

障害の疑似体験とは、車イス体験やアイマスク体験などの、障害のある人々の日常生活をシュミレーションし、障害のある人々が直面している困難を学ぶ方法のことである。疑似体験では、障害者が経験している困難や不便さを学ぶとともに、障害者のできることや他者からの支援にとって可能になることもあわせて伝えていく必要がある。

日常生活場面での子どもどうしのかかわりを活かすとは、授業の中の学習だけではなく、身近に接している、障害のある仲間との日々の遊び場面や学習場面で直面する障害のある子どもが示す行動について、その解釈や具体的なかかわり方などをまわりの子どもたちに伝えていくという方法である。

その他にも、障害者や障害に関する専門家を招いた講話を聴く、マス・メディアを活用する、調べ学習を行うなど、様々な方法が考えられる。これらの方法を用いて子どもたちに何を学ばせたいか、まずは明確な目的や目標をもったうえで、子どもの実態に即した方法で、障害理解教育を行っていくことが望まれる。

第2節　障害理解教育に求められる内容－障害理解に影響する要因とは

障害理解教育に求められる内容を考えるとき、まず考えることは、子どもたちに何を学ばせたいか・学んでもらいたいかということであろう。それを考えるとき、子どもたちの障害理解に影響を及ぼす要因が何であるかを知っておくことは必要である。先行研究から、障害理解に影響を及ぼす要因として、1.障害者との接触経験、2.障害の伝え方・説明の仕方、3.障害理解教育の中で伝えたい内容の3つの要因をあげる。以下、各々について具体的に説明する。

1. 障害者との接触経験

第1章でも述べたように、そもそも障害理解教育が交流・共同教育の実践の流れの中から出てきた取り組みであることから、障害者との接触経験が障害理解に大きく関わっていることは間違いない。多くの小学校や中学校で、特別支援学級や学校、地域の障害者施設との交流など、様々な形で障害者との交流の実践が行われているのは、こうした障害者との接触経験を少しでも多く経験することが望ましいと考えられているからであろう。

このような障害者との接触経験について、河内（2006）と柳澤（2006）の研究がある。

河内は、健常者の認知、感情及び行動的意図を決定する要因の中で最も重要な要因の1つとして、障害者との接触経験をあげている。河内は、障害者との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連についての研究を行った。その結果、障害者への関心を高めることが、障害学生との表面的な交流に対し抵抗感を軽減させるのに有効な方策であるということ、また障害者を友人にもつことが、障害学生との表面的な交流に対する抵抗感を軽減させるのに有効であることを明らかにした。さらに障害学生との交流に対する抵抗感を軽減させる方法として、障害の有無には関わりなく、街中での一時的な援助を体験させることが有効な手段であり、健常学生にとって参加しやすい一時的な援助体験学習を実践させることが有効であるということを指摘している。しかし、マイナスの側面として、接触経験の内容によっては、いつでも正の成果を生むとは限らないことに留意すべきであるということを述べている。このマイナスの側面については徳田（2005）も指摘しており、接触経験が肯定的な経験であったか、否定的な経験であったかが、障害理解

に与える影響の1つであるといえる。

また柳澤は、障害に対する理解に関連する要因について考えた際、障害のある人々との接触経験がその1つであると述べ、保育者をめざす学生が障害に対してどのような知識をもっているのか、どの程度、障害について理解しているのかについての研究を行った。その結果、障害に対する理解に関連する要因には、接触経験といった直接的で継続したかかわりに加え、障害に関する知識の伝達も要因としてあげられることを明らかにした。これら2つの研究から、障害者との接触経験が障害者に対する抵抗感を軽減すること、また継続した関わりと障害者に関する知識の伝達が障害に対する理解に関連する要因として必要であることが示された。ただし、障害者との交流をする際は、河内と徳田の指摘したマイナスの側面を考慮に入れた内容にする必要があることも示唆された。

2. 障害の伝え方・説明の仕方

(1) 障害を説明する際に含まれる12の要素

子どもたちの障害理解に影響を及ぼす要因の2つ目として、教師が子ども達に障害についてどのように説明するか・伝えるかということがあげられる。障害理解教育の時間だけでなく、学校生活を送るうえで、教師が子どもたちに障害について説明しなければならない場面があるかもしれない。したがって教師は、そのことを肝に命じ、子どもたちから質問されたときにどう答えるかを、あらかじめ準備しておく必要がある。

障害の伝え方・説明のしかたについて相川・仁平（2005）は、障害を説明する際に含まれる12の要素をあげている。12の要素とは、表1にあげられた内容のものである。

表 1　障害の説明に含まれる 12 の要素（相川・仁平,2005）

①障害名あるいは“障害”という表現
②障害の原因
③その子の状態や抱えている困難
④障害のある子自身の気持ち・親の気持ち
⑤その子が特別な存在ではないこと
⑥周囲に起こりがちなマイナスの反応
⑦その子にどう振舞ったらよいか
⑧障害のある子のポジティブな側面
⑨障害のある子の将来の目標
⑩周囲が協力・サポートできることの内容
⑪その子への教育的処遇・家庭での対応とその理由
⑫今後の変化・進歩・改善の見込み

これらの要素があることをふまえ、教師が子どもたちに障害について説明をする場合、その子の抱えている問題やどう対応したらよいかを、客観的に述べ知識を与えるだけでなく、周囲の子どもたちに態度変化を起こさせようとする、教育的な配慮に根ざした説明であることが重要である。また、障害が治るか治らないかではなく、指導の結果できるようになっていることや、できるようになって欲しいことを説明することも必要である。

(2) 知的障害の伝え方

山口・山田（1998）は、特に知的障害の伝え方を取り上げ、「知的障害」という「障害」そのものだけではなく、周囲の環境との相互作用の中でおこる「障害」にも着目する必要があることを述べている。知的障害の「原因」についての説明にあたっては、それが「障害をもった子どもをとりまく環境（ここでは主として在籍する学校や学級という社会的環境）をよりよいものにすることにつながっているか」という用件を満たしているかを必ずチェックすることが大切であることも指摘している。

つまり、知的障害を子どもたちに伝える際には、「障害者」「障害」をもった人を特定化して「その特質のみ」を理解するのではなく、「障害」の理解と「障害をもった人がおかれている環境」を理解し、その中で「障害をもった人がどのような状況にあるのか」をとらえることが必要なのである。

以上、障害の説明の仕方・伝え方についての具体的な内容を挙げた。障害理解教育において、教師が障害についての説明をする場合は、説明する子どもたちの発達

段階と障害の説明に含まれる要素を踏まえ、障害の特質のみの説明だけではなく、教育的な配慮に根ざした説明を行う必要がある。

3. 障害理解教育の中で伝えたい内容

障害理解教育の中で、子どもたちに伝えたい内容・また伝えるべきこととは一体何であるか。真城（2002）は、教員養成課程の学生に対して「障害」及び「知的障害」理解のための授業を行い、受講前後の意識の変化について調査した。「障害」及び「知的障害」理解のための授業には、前半は真城による講義を行い、後半では学生自らが、児童文学作品を用いた模擬授業を行うといった内容であった。意識の変化を検討する際、真城は「障害児者への偏見や差別意識を改善する指導」「障害や障害者についての正しい知識の伝達」「同年代の子ども同士の対等な関係形成の促し」及び「障害児者への具体的な援助技術の習得」の4点に焦点をあて、その特徴を明確にした。

その結果、模擬授業を経験する過程で受講生たちは、「障害児者への偏見や差別意識を改善する指導」と「同年代の子ども同士の対等な関係形成の促し」に関する内容について特に意識をするようになった。しかし一方で、「正確な知識」や「具体的な援助」については、ほとんど意識されない結果となった。

さらに三浦（2003）は、真城（2002）の結果と比較するため、真城の研究で取り上げられている障害理解教育において重視されるべき4要因について、大学生と障害児教育関連の教職員に対して質問紙調査を行った。その結果、学生は援助技術に関連した内容を重視しているのに対し、教職員は対等関係の形成に関連した内容をより重視する傾向が見られた。特に対等関係の形成については、障害者との交流経験がある学生の方がない学生よりもこの項目を重視するが、その学生より日頃から障害児と接触している教職員の方が、一番この項目を重視していることがわかった。これは真城の研究の結果とも一致し、障害理解教育において子ども同士の対等な関係を促す教育が重要視されているという結果が示された。

第3節　問題の所在と目的

これまで述べてきたように、障害理解教育は、障害がある人との日々の交流と合わせて、障害理解の推進のために必要な教育であり、今後ますます重要視される教育であるといえる。「特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）」の中では、特に小・中学校において障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流および共同学習の機会の促進と充実の徹底を明言し、学校現場において一般の子どもたちの障害のある子どもに対する理解の促進に努めることを記している。

では、実際に学校現場において障害理解教育を行うのは誰か。それは、子どもたちの担任である教師一人ひとりである。

柳澤（2006）は、保育者には障害のある子どもたちの早期発見や彼らへの発達支援を行うという役割に加えて、障害のない子どもたちが障害のある子どもたちの存在を当然のものとして受け入れ、かつ彼らに対して適切な関わりができるように障害のない子どもたちの障害に対する理解を啓発していく教育者としての役割を担っていくことが求められることを指摘し、保育者は障害のない子どもたちの障害観の形成に大きく関与してくるという点において責任のある立場に置かれていると指摘している。また、森田・是永（2008）は、通常学級児童と特別支援学級児童の関わりは、たくさんの交流の機会を経て変容していくが、変容のきっかけの中でも特に、教員の働きかけが子どもにとって大きな影響を与えていると指摘している。このように、障害理解教育においては、教師の障害理解に対する姿勢や考え、障害のある児童・生徒に対する関わり方が、子どもたちに大きな影響を与えているのである。

以上のことを踏まえると、障害理解教育の実践において、教師がどのような意図をもち、どのような内容を伝えることを重視して行うかが、子どもたちの障害理解に大きく影響するだろうということが予測される。そこで本研究では、1点目に障害理解教育の現状について、2点目に障害理解教育に対する教師の意識について、それぞれ検討を行う。教師の意識についての具体的な内容は、①障害理解教育の目的として、昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと、②障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容、③障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難の3つの内容についてそれぞれ検討を行う。

1点目の障害理解教育の現状については、その内容と目的が、学年の違いによっ

て変化するかどうかを知るため、低学年・高学年・中学生といった学年群に分けた検討を行う。

2点目の① 障害理解教育における目的と、② 授業計画段階で重視する内容については、三浦の4つの観点（偏見解消・対等関係・知識伝達・援助技術）を用いた質問項目を作成し、検討を行う。三浦（2003）や真城（2002）の先行研究から、障害理解教育において偏見解消や対等関係を重視する教師が多いという結果が出ているため、本研究においても、同じような結果が出るのではないかと推測できる。援助技術や知識伝達に関する項目については、偏見解消や対等関係が築かれたうえで重視される項目ではないかと仮定し、学年があがるにつれ（発達年齢があがるにつれ）、より重視されるのではないかという推測ができる。また、教師側の要因として、障害理解教育の実践経験や、障害のある子どもと関わった経験の有無によって違いがでるのではないかと推測される。

堀尾・徳田・福田（2000）は、障害理解に関する取り組みの中で、教師が時間を十分に取れないこと、教師自身に障害に関する知識が不足していることを指摘し、障害理解教育の必要性を強く感じているが、障害についての知識不足から、なかなか実行に移せないという状況があると述べている。このような現状を踏まえ、③ 教育を行う際に教師が感じている不安や困難について検討する。これらの悩みを取りあげた理由は、時間の制約などの個人ではどうしようもない困難さもあるが、障害の原因についての知識や、障害者との適切な接し方に関する個人の悩みに関しては、特別支援の専門性の高い教師からのサポートを受けたり、また研修の機会の提供や利用によって軽減できるのではないかという仮説を立てたためである。以上の2点について検討することで、障害理解教育の現状と障害理解教育に対する教師の意識について考察する。

さらに、これまで先行研究で概観したように、障害理解教育の実践や考えに影響する要因として、学年や発達段階、障害者との接触経験などの子ども側の要因と、それらを踏まえた障害理解教育の方法や障害の伝え方・説明の仕方、子どもに伝えたい内容の選択などの教師側の要因の2つの要因が考えられた。そこで、本研究では、子ども側の要因として学年を、教師側の要因として教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無を取り上げて、それらが及ぼす影響を要因別に検討を加える。

第 2 章

本　　論

第1節　目的

小・中学校における障害理解教育の実態の把握と、障害理解教育に対する教師の意識（.障害理解教育の目的として、昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと、障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容、障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難）について検討する。また、子ども側の要因として学年を、教師側の要因として教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無を取り上げて、要因別に検討を加える。

第2節　方法

1. 調査の対象

A市内5校の小学校通常学級担任46名、B市内1校の中学校通常学級担任15名、計61名。

2. 調査方法

A市内5校及びB市内1校の学校長に調査協力を依頼した。その後に質問紙を持参し、期間をおいて回収した。結果、61名から回答が得られた。

3. 調査期間

2008年9月下旬～12月上旬

4. 調査内容

調査内容は、以下に示した。

(1) フェイス項目：年齢、性別、教員経験年数、特別支援学級担任の経験の有無、特別支援学校の勤務経験の有無、昨年度担任していた学年。

(2) 障害理解教育の実施状況：障害理解教育を行った授業科目名、扱った教材または単元名、扱った障害名、授業方法、内容と目的。

(3) 障害理解教育を行う目的：三浦の4つの観点(偏見解消・対等関係・知識伝達・援助技術)をもとに、13項目を設定。分析は、この項目の中から選択された項目と重要度との関連性を検討する。

(4) 障害理解教育の授業を計画する際に重要だと思う内容：三浦の4つの観点(偏見

解消・対等関係・知識伝達・援助技術)を直接質問。

(5) 障害理解教育を実践する際の不安や困難さ：三浦の4つの観点(偏見解消・対等関係・知識伝達・援助技術)をもとに8項目＋その他の内容2項目を設定。

5. 回答方法

多肢選択及び自由記述を用いた。

教師の意識に関する項目（障害理解教育を行う目的、障害理解教育の授業を計画する際に重要だと思う内容、障害理解教育を実践する際の不安や困難さ）のうち、障害理解教育を行う目的に関する項目、及び障害理解教育の授業を計画する際に重要だと思う内容に関する項目を、重要度の高い順に4点、3点、2点、1点での4点尺度で回答を求めた。

障害理解教育を実践する際に感じる不安や困難に関する項目については、「非常に感じる」(5点)、「少し感じる」(4点)、「どちらともいえない」(3点)、「あまり感じない」(2点)、「全く感じない」(1点)の5点尺度で回答を求めた。

6. 分析方法

それぞれの質問項目に対する学年間の差については Kruskal-Wallis の検定を行い、教職経験年数と特別支援に関わった経験における差については Mann-Whitney の検定を行った。学年間の差については、低学年群（1年～3年)、高学年群（4年～6年)、中学生群（中1～中3）に群分けをし、各々の群における平均順位に基づいて比較を行った。教職経験年数については15年以下と16年以上、特別支援経験における差については経験有りと経験無しに群分けを行い、各々の群における平均順位に基づいて比較を行った。

第3節　結果

1. 回答者の属性

図2～図7に回答者の属性を示した。本研究では61名の回答が得られた。

図2は回答者の年齢構成の割合を示す。
20代14名（24%）、30代13名（22%）、40代10名（17%）、50代以上21名」（37%）であり、50代以上の割合が高かったが、だいたいどの年代からも偏りなく回答が得られた。

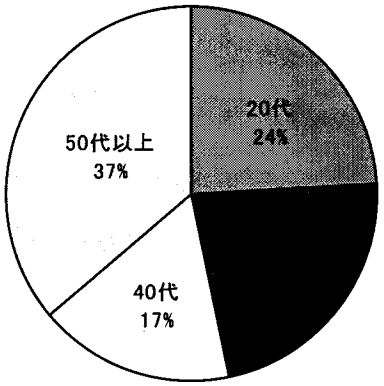


図2　年齢構成

図3は回答者の性別の割合を示す。
男性24人（42%）、女性33人（56%）であり、女性の割合が多かった。



図3　性別比

図4は教員経験年数の割合を示す。人数の内訳は以下の通りである。21年以上の教職経験者がほぼ半数を占めていた。

表1　教員経験年数

	人数	割合
3年以下	7	12%
4~10年	17	29%
11~20年	7	12%
21年以上	28	47%

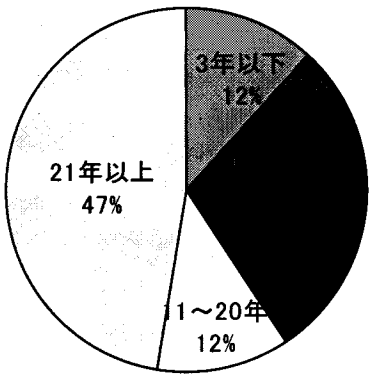


図4　教員経験年数

図 5・図 6 は、特別支援学級担任の経験の有無と、経験ありの場合の経験年数の割合を示したものである。経験なしが 42 名（69%）、経験ありが 16 名（26%）であった。また、経験ありの 16 名のうち、特別支援学級担任の経験年数が 1~3 年が 10 名（63%）、4~6 年が 5 名（31%）、7 年以上が 1 名（6%）であった。

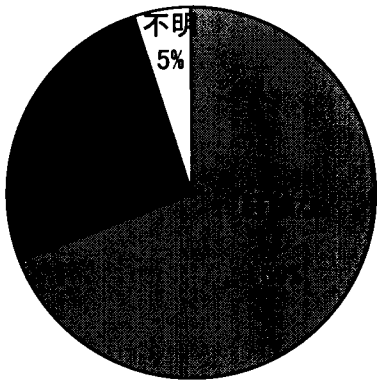


図 5　特別支援学級担任経験

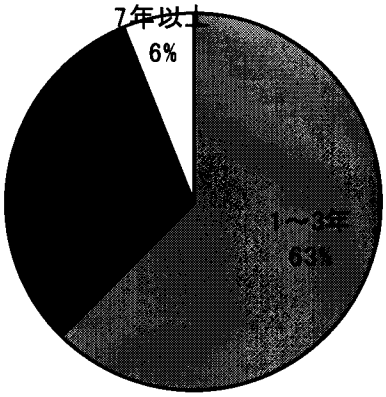


図 6　特別支援学級担任経験年数

図 7 は、特別支援学校の勤務経験の有無の割合を示したものである。経験ありと答えた教員はわずか 2 人で、ほとんどの教員は特別支援学校の勤務経験がなかった。

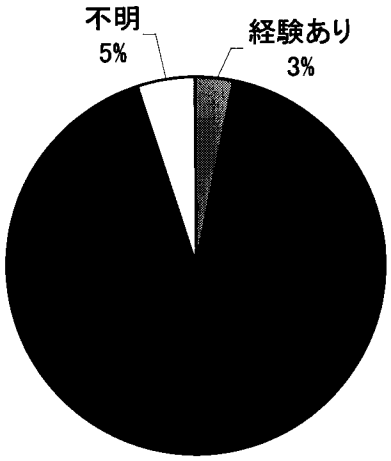


図 7　特別支援学校勤務経験

図 8 は、昨年担任した学年についてのグラフである。小学校については低学年（1~3 年生）と高学年（4~6 年生）に分けた。また、中学生については学年に分けず、中学生としてひとまとまりにした。低学年が 20 名（32%）、高学年が 20 名（33%）、中学生が 15 名（26%）であった。

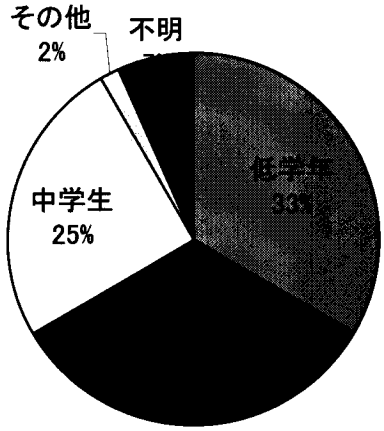


図 8　昨年度担任した学年

2. 障害理解教育の実践内容について

昨年度に行った障害理解教育の内容・方法についての質問を行った。質問の項目は(1)障害理解教育を行った授業科目名、(2)扱った教科の教材または単元名、(3)その授業で扱った障害名、(4)その授業の授業方法、(5)その授業で行った内容と目的、(6) 成功点と失敗点の 6 項目である。回答方法については、(1)、(3)、(4)の項目は多肢選択、(2)、(5)の項目は記述形式をとった。

(1) 障害理解教育を行った授業科目名

図 9 に、各領域・教科での障害理解の内容を含む授業の実践件数を示した。(回答者数 67 名、複数回答) 図 9 に示したとおり、道徳における実践の回答が最も多く挙げられていた (24 件、37%)。ついで総合的な学習 (21 件、32%)、特別活動 (9 件、13%)、国語 (8 件、12%) の順であった。

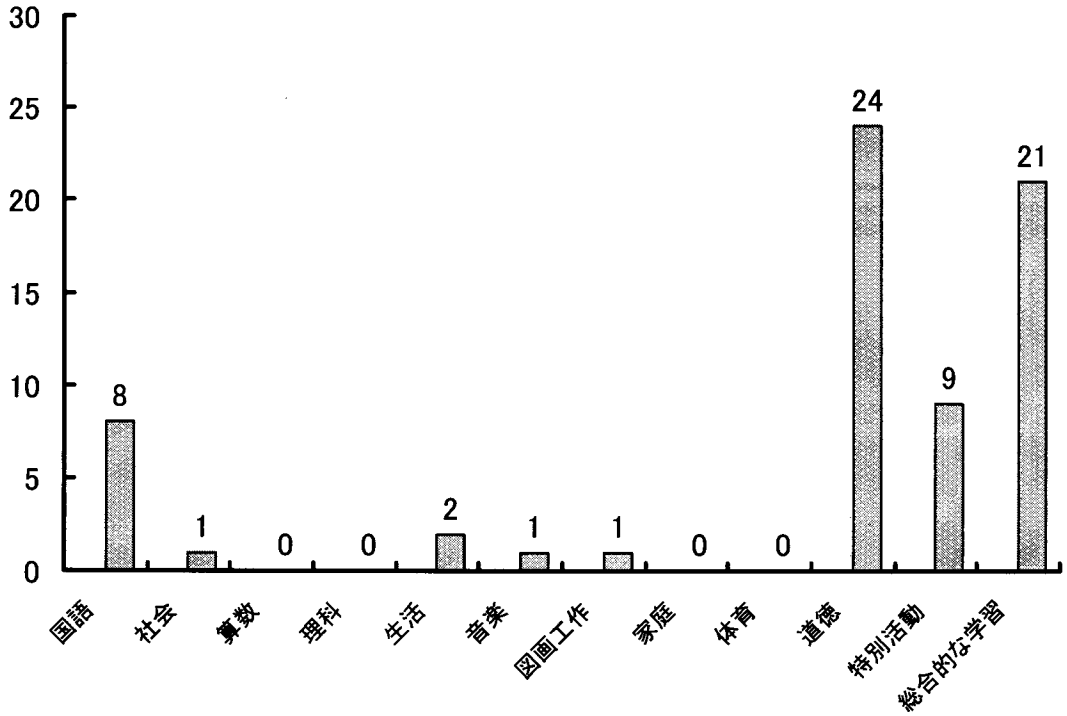


図 9　障害理解教育を行った領域・教科

また、各領域・教科での障害理解の内容を含む授業の実践件数を学年別（低学年・中学年・高学年）にして表すと、図 10 のようなグラフとなった。

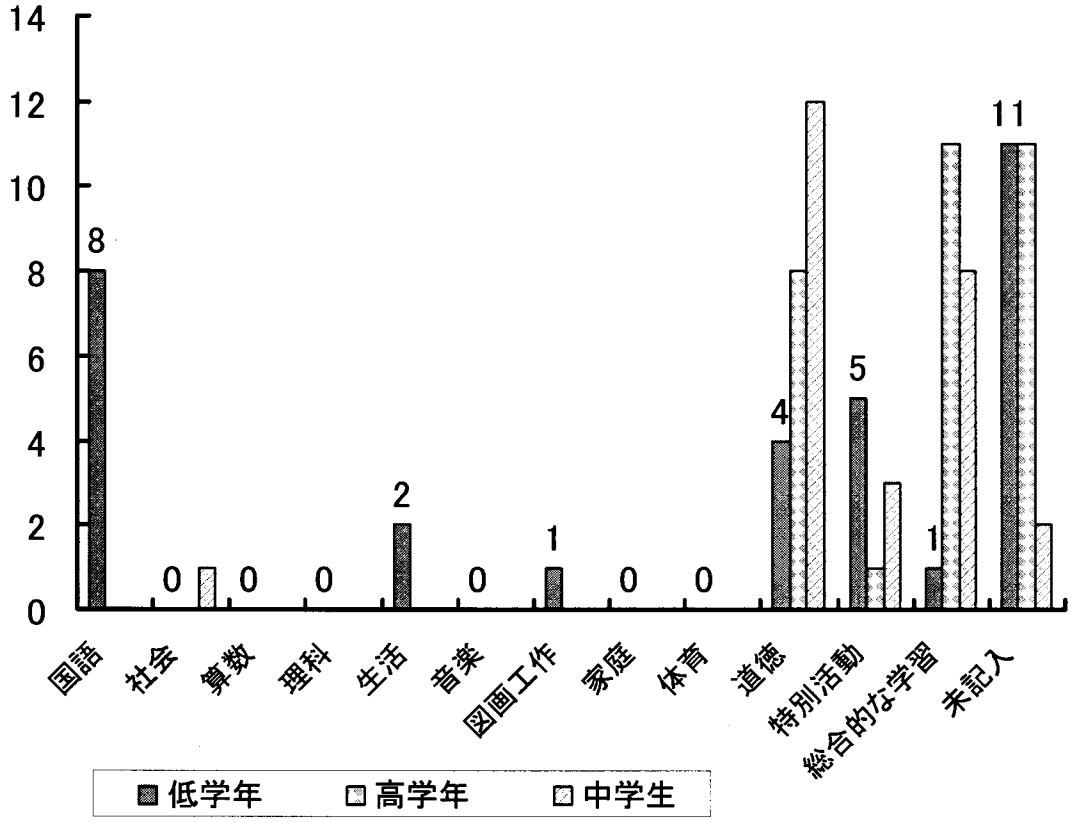


図 10　障害理解教育を行った授業科目と学年差

総合的な学習の時間がない 1,2 年生を含む低学年群では、国語や生活、特別活動、道徳などいろんな教科・領域にわたって障害理解教育が行われている。一方総合的な学習のある高学年・中学校群では、主に道徳・総合的な学習の時間として障害理解教育が行われていることがわかる。

(2) 扱った教科の教材または単元名

低学年群で扱われる教材または単元名としては、国語科では「盲導犬の訓練」、「私の見学ノート」が主にあげられていた。特に 3 年生では、「盲導犬の訓練」に関連付けて、実際に視覚障害者の人の話を聞いたり、ビデオを見たりして学習を深めていた。音楽では、手話を用いた合唱を行ったところがあった。道徳では「さっちゃんのまほうの手」などの読み物の活用や、簡単な手話の使用、また特別支援学級の訪問・交流が行われていた。低学年群では、障害のある人や子どもたちと実際に関わりをもった学習が行なわれることが多い。

高学年群では、道徳の中では「五体不満足」、「ぼくのお姉さん」、「オトちゃんルールはあたりまえのルール」など、道徳の副読本が活用されていた。また総合的な学習の時間では、車椅子生活をしている人の体験を聞く、バリアフリーについて考える、車イス体験などの体験的、経験的な学習が多かった。

中学生群では、「五体不満足」、牧口一二さんの書いた文章などの読み物の活用や、障害者のコンサートを聴くなど、道徳や総合的な学習の中で体験的な学習や心情の読み取りに重点をおいた学習が行なわれていた。

(3) 取り扱った障害種別について

昨年度に行った障害理解教育の中で取り上げた障害種別の回答内容を、図 11 に示した。最も多いのが肢体不自由であり、(31 件、46%) 続いて障害全体に関すること (11 件、16%)、視覚障害 (10 件、14%)、聴覚障害 (7 件、10%) の順であげられていた。それに比べ、知的障害や自閉症、アスペルガー障害についてはほとんど扱われておらず、いずれも 5%未満の確率でしか扱われていなかった。

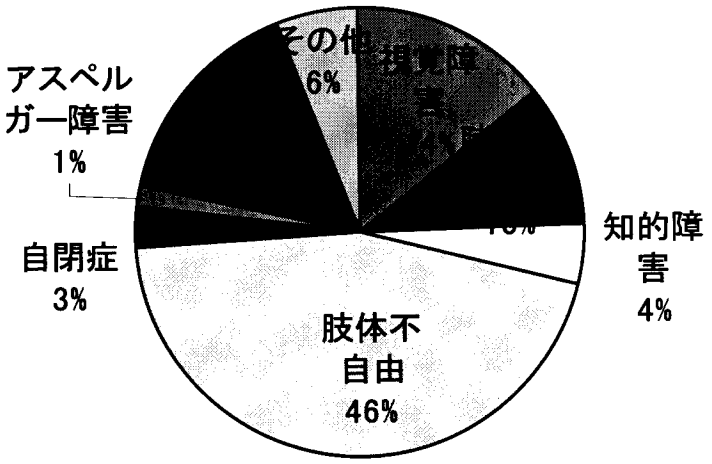


図１１　取り扱った障害種別

(4) 授業方法について

昨年度に行った障害理解教育の授業方法の内容と件数を、図 12 に示した。授業方法で最も多かったのが「読み物」教材の活用であり（24 件、34%）、ついで交流教育（13 件、19%）マス・メディアの活用（10 件、14%）の順で多かった。

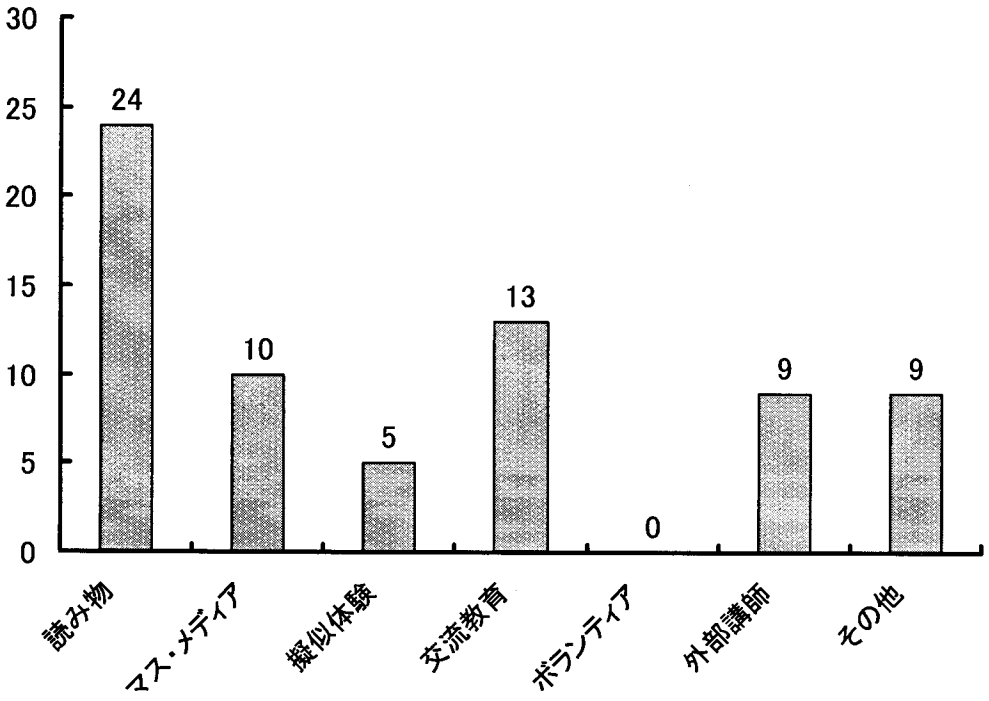


図 12　授業方法

(5) 授業で行った内容と目的について

昨年度に行った障害理解教育の授業の内容と目的について、具体的に記述をしてもらうよう求めた。

理解教育の授業方法をもとにして、1)絵本や教科書の読み物教材を用いた授業、2)マスメディアの活用・または外部講師による講演を行った授業、3)主に交流学習を行った授業、4)車イス体験や作業所の見学等体験的な学習を行った授業の4つの目的・内容別にわけて表にまとめた。この4点に分類した理由は、記述された内容がこれら4つの内容に分類できたためである。記述内容を以下に、表で示す。なお、記述内容は低学年（1~3年)、高学年（4~6年)、中学生（中1~中3）の3つの学年群別に整理して示した。

1) 絵本や教科書の読み物教材を用いた授業

低学年群では、障害理解の導入として読み物教材を扱ったという記述があった。また、読み物を通して障害者の苦労を知ることや、障害者を理解する心情を養うといった内容が記述されていた。高学年群では、車イス体験の事前学習としての読み物の活用があげられていた。中学生群では、読み物を通して感想を書いたり、障害理解の呼びかけとして用いたりしていた。自分の学校にある支援学級の理解のための教材としても、扱われていた。

表３　絵本や教科書の読み物教材を用いた授業

学年	記述内容
低学年 6件	・障害理解の初期段階としては、目に見える形での教材が理解しやすいと考えた。 ・障害者への理解する心情を養う。 ・教材文を読みながら、盲導犬の働き、視覚障害のある方の苦労をつかんだ。 ・目の不自由な人への理解と盲導犬の役割 ・障害児童や障害を持った人とも互いに支え合い助け合って生きてゆく。 ・説明文の読み取り・障害や、バリアフリー施設について調べる
高学年 4件	・車椅子体験の事前学習として（「おとちゃんルール」は「当たり前」のルールを読んだ） ・障害をもつ人も同じ人間、個性なんだという心を養う。 ・バリアフリーについて、車イス体験や読み物を通して学んだ。何がバリアフリーになっていて、どうすればいいのか考えさせるようにした。 ・教材を通して、自分はどう思うかについて考えを交流した。
中学生 6件	・「五体不満足」の文章を抜き出し障害というものについて考える。 ・牧口一二さんの文章などをもとに考えた。 ・「障害とは？」「障害児学級とは？」「共に生きるとは？」について考えを話し合う。自分たちに出来る事は何かを考える。 ・読み合わせ、問いかけ、感想、掲示物づくり ・文章から出たプリントの読み合わせと、理解のよびかけ、中学校の支援学級への理解、「障害」をもった人に対する自分の心の持ち方の確認とその交流 ・本校の特別支援学級の説明

2) マスメディアの活用・または外部講師による講演を行った授業

低学年群では、視覚障害者や聴覚障害者から話を聴くといった内容が多かった。中学生群では、乙武氏のビデオの視聴や聴覚障害理解のための公演があげられていた。目的としては、具体的な援助や支援の方法であったり、自分、個人・社会ができることについて考えるといった内容があげられていた。

表4　マスメディアの活用・または外部講師による講演を行った授業

学年	記述内容
低学年 4件	・目の不自由な人の生活の様子や盲導犬について知り、自分にできることを考えさせる。 ・聴覚障害のある方に来ていただいて、話を聞く。 ・視覚障害者が求めることと、自分たちができることを知る。 ・視覚障害者の目となって歩いてくれる犬との歩行に至るまでの行程を知る。また歩行時に、どんな苦労があるのかを知る。
高学年 2件	・車椅子で生活している人の話を聞く。 ・(学校にあるきこえとことばの教室について) どんな学習をしているか、ビデオを見たり、話を聞く。
中学生 8件	・ビデオを見て感想・読んで感想 ・聴覚障害理解のための公演を聴く。 ・乙武さんのビデオ「障害者理解」を見る。 ・障害を持った方々のコンサートや語りを聞く ・ビデオを見てどのような支援、援助ができるのかを考える。 ・身体障害者が生活しやすいように、バリアフリーの工夫が街のいろいろなところにされている。知的障害を持っているからという理由で養護学校へいかせるのか、といった家族の葛藤を描いていた。 ・乙武さんのビデオの視聴をし、障害がある・なしにかかわらず、人として輝くために個人・社会ができることを考える。 ・障害理解・自分にできることは何か考える

3) 主に交流学習を行った授業

交流学習は、主に小学校で行なわれていた。低学年群では同じ学校にいる障害児との交流や、作業所で働く障害者との交流があげられていた。高学年群も同様に、同じクラスにいる障害児との交流や、地域の手話サークルの人たちとの交流があげられていた。

表5　主に交流学習を行った授業

学年	記述内容
低学年 4件	・障害のある児童との交流を通して特支学級の存在を知り、仲間として今後の交流の基盤を作る。 ・障害のある児童と交流をする。一緒に遊びをしたり、教えてもらった。 ・クリスマス会を一緒にし、ゲームや歌を歌い交流した。 ・障害のある人が一生懸命働く場について学んだ。
高学年 4件	・手話サークルの方に来ていただき、聴覚障害者の生活の様子を聞いたり、手話を覚えたりゲームをしたりした。(来ていただいた方の半数が聴覚障害者) ・障害児と原学級の児童数人が出演する劇を全校児童が見る機会をつくった。 ・クラスの子の学習・生活の様子 ・同学年に難聴の児童がいたことで、周囲の環境作りの大切さや、一見しただけではわからない障害について話し合った。
中学生 0件	なし

4) 車イス体験や作業所の見学等体験的な学習を行った授業

車イス体験については、主に高学年群で行なっていた。実際の体験を通して、自分に何ができるのか、障害があるということはどういうことなのかを考えさせるといった内容があがっていた。低学年群では、一緒にゲームや歌を歌ったという内容があがっていた。

表6　車イス体験や作業所の見学を行った授業

学年	記述内容
低学年 3件	・生まれつきや不慮の事故等で体のどこかが不自由な人がいる。その中で、彼等の自分のできることで精一杯働き、お金をもらって生活していることがわかる。 ・障害のある人が一生懸命働く場について学んだ。 ・クリスマス会を一緒にし、ゲームや歌を歌い交流した。
高学年 7件	・車椅子体験（校外と校内） ・車椅子で生活している人の話を聞く。 ・車いす体験を校内と、市内のバリアフリー化がすすんでいる施設で行い、バリアフリーについて考える。 ・何がバリアフリーになっていて、どうすればいいのか考えさせるようにした。 ・足や手が自由に使えることの有難みや不自由でもできることがあるという障害をもつ方に対する考え方、見方を改善する。 ・車イス体験を通じて体の不自由な人について考える。 ・車イス体験を通して、体の不自由な人のことについて理解を深める。
中学生 0件	なし

(6) 成功点と失敗点

昨年度に行った障害理解教育の授業の成功点と失敗点について、記述を求めた。成功点・失敗点についても、1)絵本や教科書の読み物教材を用いた授業、2)マスメディアの活用・または外部講師による講演を行った授業、3)主に交流学習を行った授業、4)車イス体験や作業所の見学等体験的な学習を行った授業の4つの方法別にわけて表にまとめた。

1) 絵本や教科書の読み物教材を用いた授業

成功点としては、低学年・高学年群では狙い通りの展開ができたこと、言葉のもつ意味について考えられたことがあげられていた。中学生群では、自分の学校にある支援学級のことについて深く考えられたことがあげられていた。失敗点としては、読み物の活用だけでなく、実際の体験等も加えた学習が必要であったということや、生徒によっては教材として難しかったということ、単発で終わるといった内容があげられていた。

表7 絵本や教科書の読み物教材を用いた授業

学年	成功点	失敗点
低学年 5件	・ねらい通りにいった。体のことについては、「あだ名」や「チャカしたり」しないことがわかったようだった。	・実際に、手話を使う方に来ていただき、指導していただければよかった。 ・その前の年は体験も加えて行えたが、昨年度は行えなかった。 ・1日しか盲導犬と触れ合うことができなかったので、日をあらためて何回か来てもらえたら、なおいっそう理解ができたと思う。 ・知的障害等、目で見て分かりにくい障害については理解が深まりにくい。
高学年 3件	・害児と平気で使っていたこどもがその言葉のもつ意味を少し考えてくれた。	・もう少し思いを深く書くということをすればよかった。 ・読み物が難しい児童もいた。
中学生 8件	・障害児学級（特別支援学級）は、はたして必要なのか？必要だとしたら、なぜ必要なのか等のところから、皆で考えることが出来たこと。 ・クラスの在籍の生徒のことを考えていくことが、いつもクラスにあるようになる。補かんになったこと。 ・中学校の支援学級のしくみを理解し、特別な生徒ではないが色々な生徒が中学校にもいることを生徒が理解した。	・時間の不足からか、単発の学習に終わることが多い。準備不足や事前事後の学習の薄さを強く感じる。 ・「共生」を出発点としていない障害者理解はやることにあまり意味を感じない。 ・「読み物」の活用以外の取り組みをしたかった。 ・在籍の生徒がいたが親の不安が多く、より深く（くわしく）子どもたちに踏み込んだ話をしていくところに、セーブをかけたこと ・本音と建前がある。

2) マスメディアの活用・または外部講師による講演を行った授業

実際に当事者からの話を聴いたことによって理解が深まったこと、視覚教材が子どもたちの中に入りやすかったこと、その後の学校生活の中で、支援学級の子どもたちとの関わりに良い影響が与えられたことが、成功点として挙げられていた。しかし、事前学習の不足や、次の学習へつなげることができなかったことなどが、失敗点としてあげられていた。

表8　マスメディアの活用・または外部講師による講演を行った授業

学年	成功点	失敗点
低学年 7件	・実際に盲導犬にきてもらって説明してもらったので、盲導犬についてはとても興味を持つ事ができた。 ・実際に障害のある方にお話を聞いたことで理解が深まった。 ・国語科と関連付けて行ったことにより、多くの児童が関心を持ち取り組めた。 ・健常者があたりまえに思っていることの中の、どんなことが視覚障害者にとっては困難なことなのかを考え、少しなりとも理解させることができた。障害をもつ人に対して、自分のできそうな支援はやってみようという気持ちを持たせることができた。	・学習した事を次へつなげる事ができなかった。 ・知的障害等、目で見て分かりにくい障害については理解が深まりにくい。 ・盲導犬が視覚障害者にとっての目のかわりというだけではなく、心の支えや日々の生活の中の大切な伴侶であることまでは、充分に理解させるには至らない。
高学年 3件	・自分たちには何でもない場所でも車椅子の人や目の不自由な人にとっては不便なことがわかった。車椅子では少しの段差でもあがれないことが体験できた。 ・車イス体験では、地域のバリアとなるところについて、体験から具体的に学べた。また、どうしていけばいいか考え、交流することができた。 ・年度初めに行ったので、きこえ、ことばへの通級や交流学級の子に対する理解が深まった。	なし
中学生 8件	・ビデオ・コンサートと目に訴える教材で子どもたちに入りやすかったと思う。 ・ ダウン症の生徒が行事を楽しめるよう考えられた点 ・委員会に立候補した時、自発的にサポートする生徒がいた。 ・班替え等、配慮した点・日常生活において、自分にできることは全て自分でするのが当たり前という意識で生活できた。 ・ビデオやコンサートという媒体を使うことにより、理解しやすいものとなった。	・事前学習不足 ・通常学級のみで生活している生徒と比べ、やや指導が甘くなった点 ・コンサートについては、事前学習の不足もあり、マナー上問題も生じた。

3) 主に交流学習を行った授業

同じ学校にいる支援学級の子どもたちとの交流が主であったので、その後の学校生活によい影響を与えることができたこと、障害児に対する見方が変化したことが成功点としてあげられていた。失敗点としては、時間的な問題もあって継続した交流が行えなかったこと、手話を学習したが、それをゲーム感覚でとらえてそこでおわってしまたことがあげられていた。

表 9　主に交流学習を行った授業

学年	成功点	失敗点
低学年 6件	・特別支援学級について知らせることができ、その後の交流のきっかけにできた。特支学級の友達のがんばる姿を見ることができた。 ・障級の児童と楽しく交流ができ、その後も一緒に遊ぶ子もいた。 ・普段なかなか中までは見れないので、見ることができて勉強になった。	・通常学級の児童数が多く、一時間では交流しきれなかった。 ・頭の中の理解を実際の行動につなげていくことがなかなかできない。 ・単発で行うのではなく、継続する必要があったと思う。
高学年 4件	・子どもたちが手話に大変興味を持ち、自分の名前や簡単なあいさつを手話で行い、全校朝会で発表した。また、後の音楽で手話を用いる授業につながっていった。 ・特別支援学級児童と原学級児童共演の寸劇の上演へ向けた練習を通して、障害があってもできることがたくさんあることを学べたこと。 ・　全校児童が、上記の共演の劇を見ることで、障害に対する見方が、少し変わってきた。(感想文からもこのことが分かった。)	・手話をゲーム的感覚にとらえて、そこで終わってしまう児童がいた。
中学生 0件	なし	なし

4) 車イス体験や作業所の見学等体験的な学習を行った授業

車イス体験では、肢体不自由の人が感じる不便さが分かったことや、それだけに終わらず、「共に生きること」に視点をおいた学習にまで深く考えを進めることができたことなどがあげられていた。作業所の見学では、実際どのような仕事をしているところかを子どもたちが理解できたこと、そこで働く人たちに対する偏見がとれたことが成功点としてあがっていた。失敗点としては、一時的な体験で終わり、継続した学習につながらなかったこと、遊び感覚で終わってしまったことなどがあげられた。

表 10　車イス体験や作業所の見学を行った授業

学年	成功点	失敗点
低学年 5件	・作業所が学校の隣にあるが、日頃の接点がほとんどないために、作業所というものがどういった場所なのか全くわからずに、「おかしな人がいる」と偏見を持ってしまった児童が多かったが、一連の学習を通して偏見がとれた。 ・普段なかなか（作業所の）中までは見れないので、見ることができて勉強になった。また、作業の様子や、仕事の風景を学ぶことができたのでよかった。	・一時的なものに終わってしまった。 ・単発で行うのではなく、継続する必要があったと思う。 ・頭の中の理解を実際の行動につなげていくことがなかなかできない。
高学年 9件	・車椅子を使うことは不便というだけに終わらず、「共に生きていく」ことに視点をおいた学習になったこと。 ・自分たちには何でもない場所でも車椅子の人や目の不自由な人にとっては不便なことがわかった。車椅子では少しの段差でもあがれないことが体験できた。 ・実際の体験を通して学習したことがよかった。 ・車イス体験では、地域のバリアとなるところについて、体験から具体的に学べた。また、どうしていけばいいか考え、交流することができた。 ・初めて車イスにのった子が、歩けない人のことを理解できていた。 ・車イスに乗ることで、体の不自由さを理解させられた。	・校内での体験（スロープ等）では、乗り物感覚になり、遊んでしまう児童が見られ、事前の指導の重　要性を痛感した。 ・子どもが車イスでふざけているところが見られ、事前の指導を十分にしておくことが必要だった。 ・どのように援助するかという点が弱かった。
中学生 0件	なし	なし

3. 障害理解教育に対する教師の意識について

障害理解教育に対する教師の意識についての質問を行った。質問項目の内容は、1) 障害理解教育の目的として昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと、2) 障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容、3) 障害理解教育を実際に行う際に感じる不安や困難の3つの内容についてである。

1) 昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと

障害理解教育の目的として、児童・生徒にとって大切だと思ったことを質問した。回答方法は、13項目の選択肢の中から4項目を選択し、さらに重要度の高い順に、4段階に並べるという方法をとった。その結果が図13と表11である。

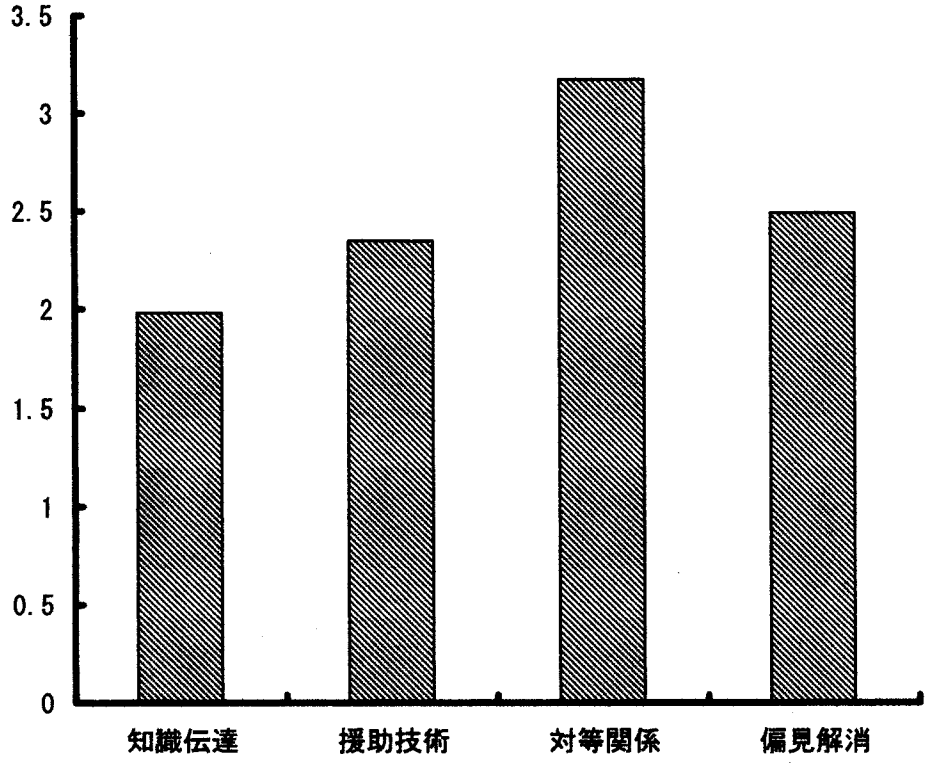


図13　障害理解教育の目的として重要視される内容

図13のグラフは、13項目の中から選択された項目を三浦の4つの観点に分類し、得点化して示した図である。Friedmanの検定を行った結果、各項目間に有意差が認められた（$p<0.05$）。さらに、それぞれの項目間の差を知るために、符号検定を

行った。その結果、「知識伝達と援助技術」、「知識伝達と対等関係」、「知識伝達と偏見解消」、「援助技術と対等関係」、「対等関係と偏見解消」において有意差が認められた（$p<0.05$）。また、「援助技術と偏見解消」間においてのみ、有意差は認められなかった。

表 11　障害理解教育の目的として重要視される内容（学年・教職経験年数・特別支援経験の有無別）

群別		知識伝達	援助技術	対等関係	偏見解消
学年	低学年	30.52	21.9 ┐	32.05	25.7
	高学年	27.85	31.8 ┘*	27.3	30.75
	中学生	24.83	31.06	23.53	27.4
教職経験年数	1年以下~15年	24.08 ┐	32.58	29.26	30.23
	16年~30年以上	36.10 ┘**	28.67	31.57	30.73
特別支援に関わった経験	あり	41.5 ┐	23.12 ┐	33.71	29.53
	なし	26.5 ┘**	33.18 ┘**	29.33	30.85

*P<0.1,　**P<0.05

表 11 は、回答した教師が昨年担任した学年、教職経験年数、特別支援に関わった経験の有無別に、各目的の平均順位を表したものである。学年については低学年、高学年、中学生の 3 群に分類した。低学年とは小学校 1 年生~3 年生を、高学年とは小学校 4 年生~6 年生を指す。中学校 1 年~3 年は全て中学生として群に含めた。教職経験年数については、中央値である勤務経験 15 年を基準とし、15 年以下と 16 年以上の 2 群に分類した。特別支援に関わった経験については、特別支援学級担任の経験と特別支援学校での勤務経験の有無により、2 群に分類した。

分析方法は、学年間の差については Kruskal-Wallis の検定を、教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無との差については Mann-Whitney の検定を行った。

表 11 から、知識伝達に関する項目は、教職経験が 16 年以上の教師ほど、また特別支援に関わった経験がある教師ほど有意に高い結果となった（$P<0.05$）。援助技

術に関する項目においては、特別支援に関わった経験がある教師よりも、ない教師の方が有意に高かった（P<0.05)。援助技術に関する項目では、学年間に有意傾向が見られた（P<0.1)。

2）障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容

障害理解教育の授業内容を計画する際に、重要だと思う内容を質問した。回答方法は、選択肢として三浦の4つの観点（偏見解消・対等関係・知識伝達・援助技術）を取りあげ、それらを重要度が高い順に並べるという方法をとった。以下に結果を示す。

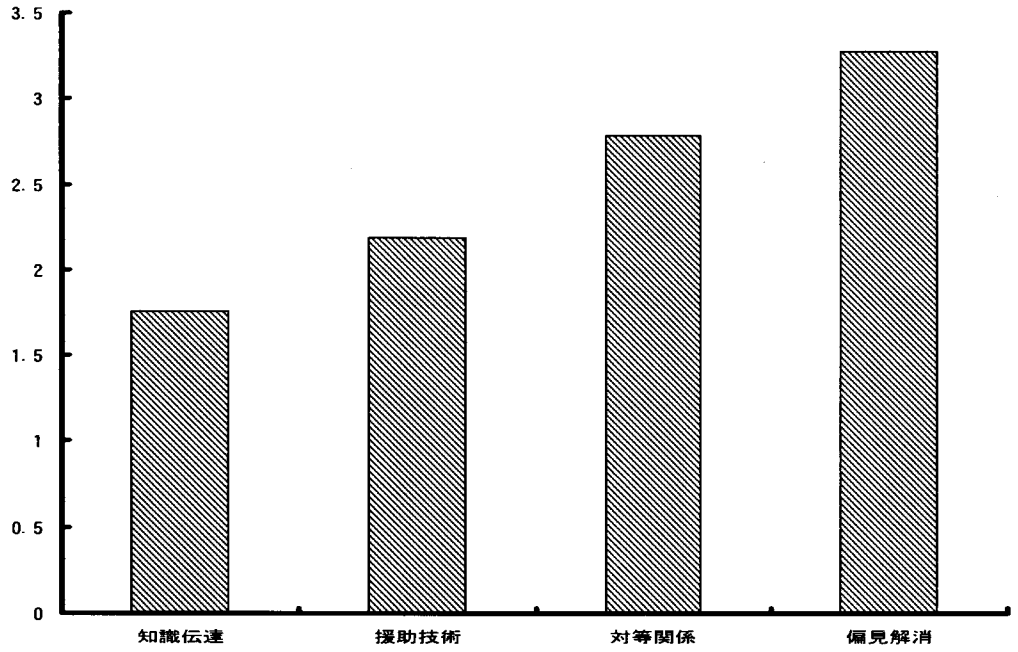


図14　障害理解教育の授業内容を計画する際に重要視する内容

図14のグラフは、選択された項目を得点化して示した図である。Friedmanの検定を行った結果、各項目間に有意差が認められた（p<0.05)。さらに、それぞれの項目間の差を知るために、符号検定を行った。その結果、全ての項目間（偏見解消＞対等関係＞援助技術＞知識伝達）において有意差が認められた（p<0.05)。

表 12　障害理解教育の授業を計画する際に重要視する内容（学年・教職経験年数・特別支援経験の有無別）

障害理解教育の授業を計画する際に重要視する内容		知識伝達		援助技術		対等関係	偏見解消
学年	低学年	30.89	**	19.10	**	28.07	27
	高学年	27.25		24.47		22.95	28
	中学生	18.92		40.42		29.65	23.46
教職経験年数	1年以下~15年	26.02		29.22		29.20	28.14
	16年~30年以上	29.53		26.98		27.06	27.88
特別支援に関わった経験	あり	29.16		29.73		26.73	28.23
	なし	27.56		27.35		28.47	27.91

**P<0.05

表 12 は、回答した教師が昨年度担任した学年（低学年、高学年、中学校）、教職経験年数（15 年以下と 16 年以上）、特別支援に関わった経験（特別支援学級担任の経験と特別支援学校での勤務経験）の有無と本結果との関連を表したものである。学年間の差については Kruskal-Wallis の検定を、教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無との差については Mann-Whitney の検定を行った。

表 12 から、知識伝達と援助技術の項目において、各学年間に有意な差が認められた（$p<0.05$）。3 群間で有意差が認められ、いずれの群間で差が生じているのかを明らかにするため、Mann-Whitney の検定を行った。その結果、知識伝達においては低学年群と中学生群で、援助技術においては低学年群と中学生群、高学年群と中学生群の間で有意差があった。しかし、他の項目については認められなかった。また、教職経験年数、特別支援に関わった経験間との有意差は、認められなかった。

3) 障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難

障害理解教育を実際に行う際に感じる不安や困難に関する質問項目 10 項目を、それぞれ 5 件法で回答を求めた。

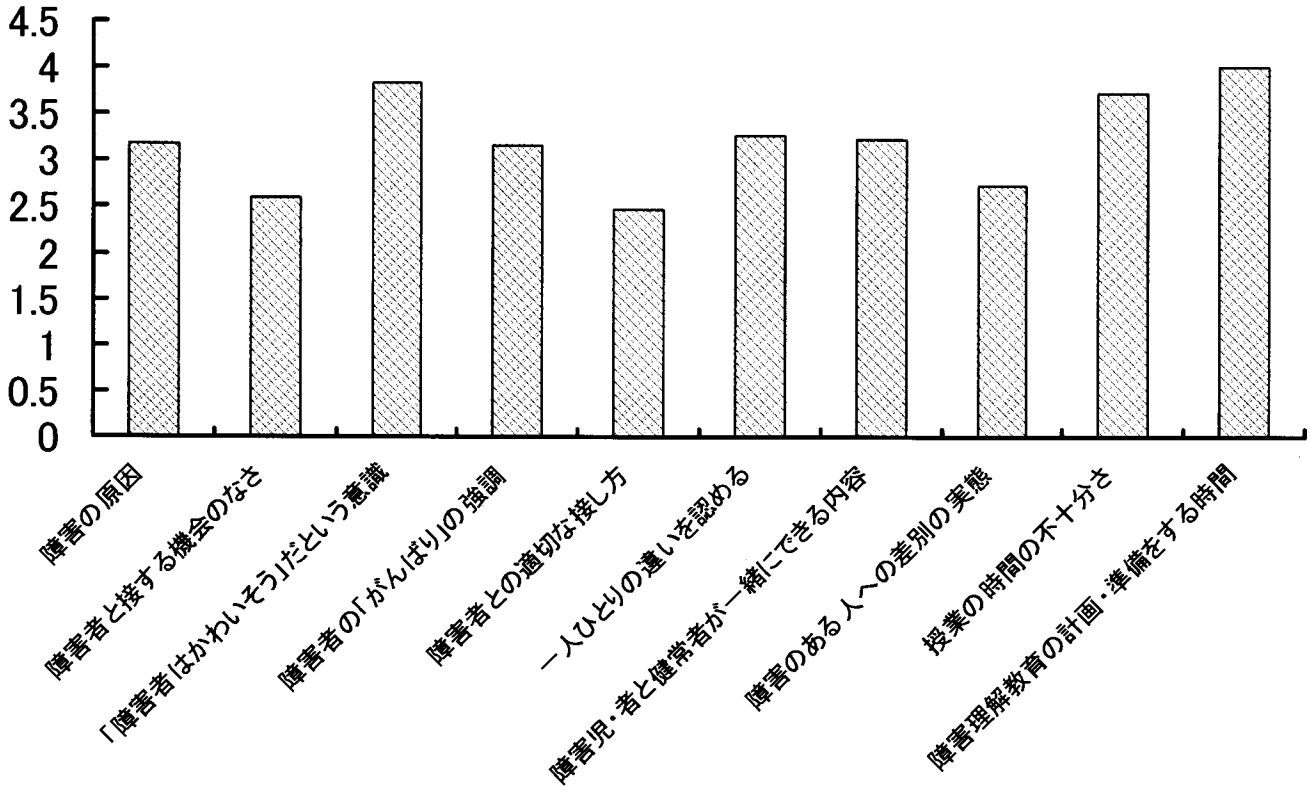


図 15　　障害理解教育を行う際に感じる不安や困難

図 15 は、10 項目の平均をグラフに表したものである。平均して点数が高かったのは項目ウ「児童・生徒が障害者はかわいそうだという意識を持ちがちである」と項目ケ「授業の時間が不十分で、継続した障害理解教育が行えない」、項目コ「障害理解教育の計画・準備をする時間が十分にない」の 3 項目であった。また、点数が最も低かったのは、項目オ「自分自身が障害者との適切な接し方がわからない」であった。

表 13　学年間における不安や困難さの違い

学年	低学年	高学年	中学生
ア・障害の原因	25.28	24.6	32.75
イ・障害者と接する機会のなさ	30.05	28.82	21.96
ウ・「障害者はかわいそう」だという意識	24.97	30.62	26.64
エ・障害者の「がんばり」の強調	22.17	27.55	33.57
オ・障害者との適切な接し方	29.17	26.45 *	26.60
カ・一人ひとりの違いを認める	25.17	29.5 **	27.96
キ・障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容	28.75	32.07	19.17
ク・障害のある人への差別の実態	27.52	25.67	30.07
ケ・授業の時間の不十分さ	28.12	26.1	28.60
コ・障害理解教育の計画・準備をする時間	25.97	26.35	31.32

*P<0.1,　**P<0.05

表 13 は、学年間（低学年、高学年、中学校）における、障害理解教育に対する不安や困難さの違いを表したものである。分析は Kruskal-Wallis の検定を用いて行った。その結果、項目キ「障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容がない」において、学年間に有意差が認められた（P<0.05）。Mann-Whitney の検定を行った結果、中学生よりも小学生を担任した教師において有意に高いことがわかった（P<0.05）。また、項目エ「障害理解教育の内容によっては、障害者のがんばりが強調されてしまう」では、各学年の間に有意傾向が認められた（P<0. 1）。

表 14　教職経験年数における不安や困難さの違い

教職経験年数	1年以下~15年		16年~30年以上
ア・障害の原因	32.6		25. 19
イ・障害者と接する機会のなさ	29. 01	*	30. 82
ウ・「障害者はかわいそう」だという意識	27. 63		32
エ・障害者の「がんばり」の強調	29. 53		29. 46
オ・障害者との適切な接し方	28. 14		31. 56
カ・一人ひとりの違いを認める	30. 44	**	29. 62
キ・障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容	24.72		34. 45
ク・障害のある人への差別の実態	26.14		33.25
ケ・授業の時間の不十分さ	28. 09	*	31. 60
コ・障害理解教育の計画・準備をする時間	25.85	**	33. 5

*P<0.1,　**P<0.05

表 14 は、教職経験年数（15 年以下と 16 年以上）と本結果との関連を表したものである。Mann-Whitney の検定を行った結果、項目キ「障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容がない」、項目コ「障害理解教育の計画・準備をする時間が十分にない」において、有意差が認められた（P<0.05)。どちらも経験年数が長い教師のほうが、有意に高い値となっている。また、項目ア「障害の原因についての知識があまりない」と項目ク「障害のある人への差別の実態についてよく知らない」において、有意傾向が認められた（P<0.1)。

表 15　特別支援に関わった経験の有無における不安や困難さの違い

特別支援に関わった経験の有無	あり		なし
ア・障害の原因	18.86		32.02
イ・障害者と接する機会のなさ	30.71	**	29.73
ウ・「障害者はかわいそう」だという意識	26.34		31.36
エ・障害者の「がんばり」の強調	27.25		30.35
オ・障害者との適切な接し方	33.03		28.87
カ・一人ひとりの違いを認める	26		31.48
キ・障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容	28.25		30.65
ク・障害のある人への差別の実態	28.62		30.51
ケ・授業の時間の不十分さ	32.37		29.11
コ・障害理解教育の計画・準備をする時間	31.96		29.26

**P<0.1,　*P<0.05

表 15 は、特別支援に関わった経験（特別支援学級担任の経験と特別支援学校での勤務経験）の有無と本結果との関連を表したものである。Mann-Whitney の検定を行ったその結果、項目ア「障害の原因についての知識があまりない」において、有意差が認められた（P<0.05）。特別支援に関わった経験のない教師のほうが、障害の原因についての知識がないことで感じる不安や困難さが有意に高かった。そのほかの項目においては、とくに有意差は認められなかった。

第4節　　考察

本研究では、小・中学校における障害理解教育の実態の把握と、障害理解教育に対する教師の意識（障害理解教育の目的として、昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと、障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容、障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難）について子ども側の要因として学年を、教師側の要因として教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無を取り上げて、それぞれの要因が及ぼす影響を検討することを目的とした。以下では、アンケートの内容に即し、それぞれ考察する。

1. 障害理解教育の実践内容について

第1節では、本研究の結果から得られた昨年度の障害理解教育の実践内容について、低学年群（1年~3年）、高学年群（4年~6年）、中学生群（中学1年~3年）に分けて、考察を行う。

1) 低学年群の障害理解教育に見られる特徴

総合的な学習の時間がない1,2年生を含む低学年群では、各教科・領域別に見ると、国語や生活、特別活動、道徳など各教科・領域にわたって障害理解教育が行われていることが分かった。

国語科での実践は、8件あげられていた。国語科の特徴は、3年生で学習する「盲導犬の訓練」の中で扱われることが多かった。教科書を用いた学習を行うだけでなく、盲導犬のビデオを見る、盲導犬協会から盲導犬を学校へ連れてきてもらう、視覚障害者の話を聞くなど、盲導犬に関連付けたさらに具体的な学習を行っているところが多かった。このような直接的な学習をしたことによって、子どもたちが盲導犬に興味をもったり、視覚障害に関する理解が深まったことが成功点としてあがっており、障害を知るきっかけとなったようである。

その他の教科（生活、音楽、図画工作）における実践は1、2件と少なかった。生活科では、学校の近くにある障害者が働く作業所の見学を行っていた。近くにはあるが何をしているのかわからず、偏見をもっていた児童が、見学をしたことによりその偏見をとることができた、というが成功点としてあがっていた。音楽では手話を用いて合唱、図画工作では、障害者と一緒にクリスマスリース作りなど、体験

的な学習が多かった。

領域別の特徴は、道徳では 4 件あり、特別支援学級との交流、「さっちゃんのまほうの手」の音読、独自の資料を用いた取り組みなどが行われていた。特別支援学級との交流では、友だち関係を築く基盤づくりがねらいとされており、特別支援学級の友だちのがんばりを見ることができたという記述があった。特別活動は 5 件あり、特別支援学級の担任からの、支援学級に在籍している児童の紹介や、支援学級の児童との交流、地域の障害者と一緒にクリスマス会の開催などがあがっていた。総合的な学習の時間は 1 件あがっていたが、内容は国語科の盲導犬の役割と関連づけたものと同じで、実際に盲導犬を学校に連れてきてもらったという内容が書かれていた。

低学年群での障害理解教育の特徴をまとめると、1、2 年生では特別支援学級の子どもたちや、地域の障害者との交流によって、仲間関係の構築や偏見の解消を目指した内容が多かった。3 年生では、国語科にある盲導犬の教材をきっかけとし、視覚障害者の理解のための学習が進められていた。しかし盲導犬を用いた学習については、学習した事を次へつなげる事ができなかったことや、盲導犬の役割を学習することはできたが、それ以上に深い学習までは至らなかったという意見があった。盲導犬の学習について石上（2005）は、教材によって「盲導犬は何でもできるスーパードッグである」という誤った認識をもたせてしまう可能性があることや、盲導犬だけの学習だけで終わってしまうと、視覚障害者に関する学習へと展開しないことを危惧している。子どもたちが興味をもちやすい盲導犬を扱うことによって、盲導犬使用者に対する親しみを高めることは、特に低学年群の子どもたちにとって大切なことである。しかしそこで終わるのではなく、視覚障害者が抱える不便さや困難さ、教育・リハビリテーションによって獲得される能力的な可能性（芝田, 2007）、そして適切な援助方法など、次の学年や発達段階を見通した、視覚障害者に対する具体的な理解教育へとつなげることが、盲導犬の学習をより意味のある学習へ導くことができるといえる。

2) 高学年群の障害理解教育に見られる特徴

高学年群では、教科として障害理解教育を行ったものはなかった。領域別では道徳が 8 件、特別活動が 1 件、総合的な学習の時間が 11 件あった。道徳では、「おと

ちゃんルールは当たり前のルール」「ぼくのお姉さん」など、道徳副読本を用いた授業が行われていた。その他には「しんちゃんが泣いた」のビデオの鑑賞、特別支援学級の児童についての話があげられていた。特別活動では、校内にあるきこえとことばの教室についての学習が行われており、どんな学習をしているか、ビデオを見たり、話を聞くという内容であった。総合的な学習の時間では、特に車イス体験を行ったという内容が多くあげられていた。車イス体験を通してバリアフリーについて考えること、体の不自由な人のことについて理解すること、足や手が自由に使えることの有難みや不自由でもできることがあるという障害をもつ方に対する考え方、見方を改善することをねらいとした取り組みが行われていた。その他にも、聴覚障害者を含む手話サークルの人たちとの交流や、同学年にいる難聴の児童がいたことで、周囲の環境作りの大切さや、一見しただけではわからない障害について話し合った、という内容があがっていた。

高学年群の障害理解教育に見られる特徴をまとめると、教科よりも道徳や総合的な学習の時間のなかで障害理解教育が行われているということが指摘できる。また、道徳では副読本の活用や視聴覚教材を用いた授業、教師による説明が行われ、総合的な学習では車イス体験を通した学習が多くあげられていた。

車イス体験を通した学習については、自分たちには何でもない場所でも車イスの人や目の不自由な人にとっては不便であることや、車イスでは少しの段差でもあがれないこと、また車イス体験によって、地域のバリアとなるところを具体的に学べたという成功点があがっていた。しかし、失敗点として、事前指導の不足から、車イス体験が乗り物感覚になり、遊んでしまう児童が見られたこと、また、具体的な援助方法を学習するまで至らなかった点があがっていた。

車イス体験を行う際の注意点として石上（2005）は、「車いす体験をさせて、障害者が大変な思いをして移動していることを学習者に感じさせたい」ということを感じさせるだけでは不十分であることを指摘し、また西館（2005）は、障害者の苦労を強調しすぎることで、学習者の障害観を歪めてしまわないようにする必要性を述べている。障害理解教育の中では、車イス体験だけでなく、アイマスク体験など、体験を通した実践も行われる。こうした体験は、子ども達が「障害」について考えるきっかけとなる貴重な学習である。しかし、気をつけておくべき点として、こうした体験を行う際は、ただ障害者の苦労を知ることや、不便さを感じることを目的

とするだけではなく、そこからどのようなことを子どもたちに学ばせるかという、具体的な目標をもつ必要があるといえる。

3) 中学生群の障害理解教育に見られる特徴

中学生群では、教科として障害理解教育を行ったのは社会科で1件のみあげられていたが、具体的な内容が書いてなかったため、どのような内容の授業であったのかはわからなかった。そのため、中学生群も小学校高学年群と同じように、主に道徳・特別活動・総合的な学習の時間の中で障害理解教育が行われていた。道徳では12件、特別活動では3件、総合的な学習の時間では8件があがっていた。しかし、内容をみると、領域としてはわかれているが、ほぼ同じ内容のものであることがわかった。その理由は、本研究でアンケートをとった学校の取り組みとして、学年をまたいだ障害理解教育と、学年別の障害理解教育の両方を行っているため、場合によっては学年や領域が異なっていても、同じ内容を行っていることがある。したがって、中学生群については領域別にはわけず、取り組みの内容によって、学年別の取り組みと、学年を通した取り組みとに分けて考察を行う。

全学年を通した取り組みの内容は、文化祭時に人権教育視聴覚行事として、障害者が演奏するコンサートを聴くといった内容であった。障害を持っている人たちのコンサート・音楽を通じて交流をはかるというねらいをもった取り組みであり、視覚的に訴える教材で子どもたちに入りやすかったといった成功点があげられていた。しかし、事前学習の不足もあり、マナー上問題が生じたという失敗点もあげられていた。このような全体的な取り組みにおいては、十分な事前学習がなければ、失敗点にあがっているような事態を招きやすい。コンサートを通じて生徒に何を理解させたいのか、具体的なねらいが必要である。

学年別の取り組みの内容は、中学1年生では牧口一二氏の書いた文章、道徳副読本などの読み物教材の活用があげられていた。また、校内にある特別支援学級開きといった独自の取り組みも行っていた。具体的には配布されたプリントの読み合わせと支援学級への理解の呼びかけ、特別な生徒ではないが色々な生徒が中学校にもいることを生徒に伝える、「障害」をもった人に対する自分の心の持ち方の確認とその交流を行うといった内容であった。これは、中学校へ入ったばかりの1年生に支援学級の存在を伝え、そこで学ぶ生徒のことを知るための取り組みであるといえる。

中学2年生では、聴覚障害理解のための公演を聴く、乙武氏のビデオの視聴が上げられていた。中学 3 年生では、「五体不満足」の文章を読む、乙武氏のビデオ視聴、心のノートの活用があげられていた。

中学生群の障害理解教育に見られる特徴をまとめると、障害理解教育の成果が、校内にいる支援学級の生徒との関わりに反映させられるような授業を計画していること、考える内容についても「障害とは？」「障害児学級とは？」「共に生きるとは？」といった内容について話し合いを行うなど、さらに掘り下げた学習にまでいきついたものであることが指摘できる。障害のある生徒を自発的にサポートする生徒がいたり、お互いが楽しく学校生活を送れるような仕組みを考えられたという成功点から、その直接的な成果が伺えた。しかし、文化祭行事としての障害理解教育は、十分な事前学習の必要性が、改めて指摘された。

4) 障害理解教育で取り扱う障害種別について

取り扱った障害種別については、最も多いのが肢体不自由であり、(31 件、46%) 続いて障害全体に関すること (11 件、16%)、視覚障害 (10 件、14%)、聴覚障害 (7 件、10%) の順であった。これらの障害が多かった理由としては、目に見えてわかりやすい障害であること、擬似体験がしやすいこと、教材としてとりあげやすいことの3点を挙げることができる。それに比べ、知的障害や自閉症、アスペルガー障害についてはほとんど扱われておらず、いずれも 5%未満の確率でしか扱われていなかった。個々の障害を取り扱うというよりも、ある障害に特化した障害理解教育が行われているといえる。

柳澤 (2006) は、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、接触経験に占める割合に比べて、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が多いとはいえないという矛盾を指摘し、障害理解教育で取り上げられる障害と実際に接触している障害とが整合していないと指摘している。しかし、知的障害や自閉症などの目で見えにくい障害については、福祉教育副読本や道徳副読本の中でも取り上げたものが極端に少なく (山口,1998)、また体験学習を行うことが難しいため、障害理解教育の中でどのように扱うかが非常に難しい。真城 (2002) は、児童文学作品の中に知的障害について取り扱った作品が数多くあり、これらを上手く利用することによって、知的障害等に関する障害理解教育の可能性

が拡がることを示唆している。このように、扱うのが難しいと思われる障害についても、教材となりうる素材を探求し、様々な障害についての学習を行えるようにすることが、今後の課題である。

2. 障害理解教育に対する教師の意識について

障害理解教育に対する教師の意識については、1.障害理解教育の目的として、昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと、2.障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容、3.障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難という3つの質問を行った。分析する際には、それぞれの質問項目に対して昨年度担任した学年、教職経験年数、特別支援に関わった経験の有無との関係について分析を行った。昨年度担任した学年については、低学年群（1年~3年)、高学年群（4年~6年)、中学生群（中学1年~3年）の3群に分類した。学年との関係を分析した理由は、各学年間によって、障害理解教育の目的や重要視する点が変化しているのか、また学年の違いによって教師がもつ悩みが異なるのかを調べるためである。教職年数については、中央値である勤務経験15年を基準とし、15年以下と16年以上の2群に分類した。教職経験年数の長さとの関係を分析した理由は、教職経験の長さの違いによって障害理解教育の目的や重要視する点が異なるのか、また教師のもつ悩みは違うのかを調べるためである。特別支援に関わった経験については、特別支援学級担任の経験と特別支援学校での勤務経験の有無の2群に分類した。特別支援に関わった経験との関係を分析した理由は、障害児の教育に携わった経験が障害理解教育の目的や重要視する点に影響を及ぼしているのか、また経験の有無によって教師の悩みも異なるのかを調べるためである。

1) 障害理解教育の目的として、昨年度担任した児童・生徒にとって大切だと思ったこと

全体的な傾向をみると、三浦の4つの観点（偏見解消・対等関係・知識伝達・援助技術)のそれぞれの項目間に有意差が認められた。その中でも対等関係の形成が、障害理解教育の目的として最も重要視される項目であることがわかった（対等関係＞偏見解消＞援助技術＞知識伝達)。特に選択肢13項目の中の項目ア「障害理解のあるなしにかかわらず、人はみな違った存在であることを知り、互いの存在を認め

られるようになること」が、多く選択されていた。

それぞれの項目間別にみると、「知識伝達と援助技術」、「知識伝達と対等関係」、「知識伝達と偏見解消」、「援助技術と対等関係」、「対等関係と偏見解消」において有意差が認められた。知識伝達の項目においては、どの項目とも有意に低い結果となった。このことから、小学校・中学校段階の障害理解教育においては、知識伝達よりも、援助技術や対等関係、偏見解消をより重視した内容を目的としたものが多いということがわかった。しかし、「援助技術と偏見解消」間においてのみ、有意差は認められなかった。

学年、教職経験年数、特別支援に関わった経験の有無別に結果を見ると、援助技術に関する項目において学年間で有意傾向が認められ、低学年群よりも高学年群や中学生群で重要視される傾向がみられた。

低学年群では、対等関係に関する項目や、知識伝達に関する項目オの「障害がある人の存在に気づくこと」で得点が高かった。また高学年群・中学生群では、援助技術に関する項目で、特に項目コ「障害がある人の状態や困難を知り、自分にできることは何かを考えること」において得点が高かった。このことから、低学年群において障害者の存在を知ることや、対等な関係を築くことを目的とした学習が行なわれ、高学年・中学生になるにつれ、援助技術を視野に含めた授業内容へと変化していくのではないかということが推測される。また、援助技術に関する内容も、適切な援助の仕方がわかることや声をかけて援助ができるなどの実践的な内容よりも、自分にできることを考えるといった内容をより重視しているということがわかった。

知識伝達に関する項目は、教職経験が 16 年以上の教師ほど、また特別支援に関わった経験がある教師ほど有意に高い結果となった。これは、16 年以上の教師経験があるベテランの教師や、実際に障害児を担任した教師が、知識伝達の重要性を感じているということが伺える。アンケートの中にも、「発達理論を話すときがあってよい」という意見があげられ、科学的な知見からの障害理解教育の必要性を指摘する内容もあった。三浦の 4 つの観点について考えると、偏見解消や対等関係といった児童生徒の学年もしくは担当教員の経験等に影響されにくい普遍的に大切にされる観点と、知識伝達や援助技術のように、児童生徒の学年や担当教員の経験に影響されやすい観点の 2 種類があると考えられる。知識伝達に関していえば、「障害者の存在を知る」といった気づきは低学年で多くの教員が大切にする可能性があるが、

「ダウン症は染色体の異常による障害である」といった科学的な障害の理解などは、学年が上の児童生徒に対して、教職経験の長さや特別支援の経験のある教員が大切に思う傾向が強くなる可能性がある。

2) 障害理解教育の授業内容を計画する際に必要だと思う内容

全体的な傾向をみると、全ての項目間（偏見解消＞対等関係＞援助技術＞知識伝達)において有意差が認められた。前述した障害理解教育の目的の結果とは異なり、偏見解消を目的とした内容が一番高い得点となった。

学年、教職経験年数、特別支援に関わった経験の有無別に結果を見ると、知識伝達においては低学年群と中学生群で有意差が認められ、中学生群に比べて低学年群のほうが有意に高かった。この結果は、学年（発達年齢）があがるにつれ、知識伝達をより重視する傾向にあるという仮説と矛盾する。このような結果となった理由として、知識伝達の捉え方が人によって様々であるということが考えられるであろう。前述したように、知識伝達の内容を障害への気づきとして捉えた教師もいるし、科学的な障害の理解として捉えた教師もいる。よって、1)障害理解教育の目的での結果を考慮に入れて考えると、まずは障害者の存在を知るという意味から、低学年群で障害の原因や知識について学ぶ内容が多く選ばれたと推測できる。

援助技術においては低学年群と中学生群、高学年群と中学生群の間で有意差があった（中学生＞高学年＞小学生)。このことから、学年があがるにつれ、実際に障害者に対して援助行動が行えることが目指された障害理解教育の内容になっていくことが分かった。対等関係や偏見解消については有意差がみられなかった。その理由としては、これらの要素は全ての学年の子どもたちにとって必要なものであり、障害理解教育には欠かせないものであるからだと言える。

教職経験年数、特別支援に関わった経験間との有意差は、認められなかった。授業内容の計画においても、偏見解消や対等関係といったいずれの学年もしくは担当教員の経験等に影響されにくい普遍的に大切にされる内容は学年、教職経験年数や特別支援経験の有無によって影響をうけておらず、担当する学年によって知識伝達や援助技術授業内容の計画に違いが生じると考えられる。知識伝達については、中学生群に比べて低学年群の方が得点が高いことから、知識伝達に関して、科学的な障害の理解があまり計画段階で重要視されていない可能性がある。柳澤(2006)は、

障害者との接触経験といった直接的な関わりだけではなく、障害に関する知識の伝達も障害に対する理解に関与する要因としてあげられると指摘しており、本内容は教員の経験に影響されやすいものであると考えられるため、障害理解教育における知識伝達の扱い方については、対象とする学年によってどんな内容をどのように計画段階から導入するのかなど、今後検討することが必要な課題であると考えられる。また、援助技術は、学年があがるにつれて、大切にされる傾向が高まる内容となるようである。

3) 障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難

障害理解教育を実際に行う際に感じる不安や困難に関する質問項目 10 項目を、それぞれ 5 件法で回答を求めた。

平均して点数が高かったのは項目ウ「児童・生徒が障害者はかわいそうだという意識を持ちがちである」と項目ケ「授業の時間が不十分で、継続した障害理解教育が行えない」、項目コ「障害理解教育の計画・準備をする時間が十分にない」の 3 項目であった。

学年、教職経験年数、特別支援に関わった経験の有無と項目との関係をみてみると、項目ア「障害の原因についての知識があまりない」では、教職経験年数において有意傾向（1 年以下~15 年＞16 年~30 年以上）がみられ、また特別支援に関わった経験の有無において有意差（なし＞あり）がみられた。このことから、15 年以下の教職経験年数である教師、また特別支援に関わった経験がない教師の方が、障害の原因や知識のなさを強く感じていると言える。柳澤 (2006) は、保育者に対して、障害のない子どもたちに正確な知識を提示し、障害のある子どもとの関係作りを後押ししていくために、保育者自身が障害に関する豊富な知識を有しておくことが不可欠であると指摘しているが、このことは小学校や中学校の教師にも当てはまる。このような悩みを感じている教師がいる以上、研修を行うなど、教師が障害の具体的な原因や知識を学べる場を提供していくことが必要であろう。

項目エ「障害理解教育の内容によっては、障害者のがんばりが強調されてしまう」では、各学年の間（低学年＜高学年＜中学生）に有意傾向が認められた。「障害者のがんばり」について、水野（2005）は小学道徳、中学道徳のなかで扱う教材は、障害者の頑張っている姿を強調したものが非常に多いことを指摘し、このような論調

の話ばかりに慣れ親しむと、「障害者＝がんばっている人」という図式を子どもたちに与えてしまいかねないと述べている。また真城（2002）は「障害者はがんばっている」というステレオタイプの形成を避けるため、とりわけ客観的な情報としての「正しい知識」や「具体的な援助」について補うことが必要であると述べている。これらのことから、「障害者のがんばり」を強調した障害理解教育の積み重ねを行うのではなく、真城のいう客観的な情報などを教える障害理解教育の必要性が指摘できる。

項目キ「障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容がない」では、学年間に有意差が認められ、中学生よりも小学生を担任した教師において有意に高いことがわかった。松本（2005）は、交流教育において、障害のある児童生徒、障害のない児童生徒の互いの関わり合いの大切さを述べ、また上下関係のある交流でなく、友達同士として対等の立場での交流が望まれると指摘しており、同じ活動の中で対等に接することが大切である。今回このような差が生じた要因としては、アンケートを行った中学校がインクルージョン教育に力を入れている地域の学校であったことから、すでに障害児・者と健常者が一緒に活動することを日常生活の中で日々行っている場合があるため、このような結果につながった可能性がある。明確な理由はわからないが、中学生の子どもたちが障害児・者と一緒に活動できる内容を、今後検討していく必要がある。

項目ク「障害のある人への差別の実態についてよく知らない」では、教職経験年数において有意傾向（16年~30年以上＞1年以下～15年）が認められた。
このことから、差別の実態については、教職年数の長さに関係なく、そのつど現状として障害者差別の実態に関する情報を収集したり、障害について詳しい教員と協同で授業を行ったりするなどの必要があるといえる。

項目コ「障害理解教育の計画・準備をする時間が十分にない」では、教職経験年数において有意差（16年~30年以上＞1年以下～15年）が認められた。この項目に関しては全体的に得点が高く、教師の多忙により時間がないということがいえる。堀尾ら(2000)は、障害理解教育を行ううえで教師が時間を十分にとれないことを指摘しており、教師の準備時間を保障することが課題であるといえる。

第 3 章

結　　論

第1節　結論

本研究の目的は、小・中学校における障害理解教育の現状の把握と、障害理解教育の目的、計画する際に重要視する内容、教師が抱える不安や困難さについて検討することであった。これらの検討を行うため、通常学級を担任する小学校・中学校の教師に質問紙調査を行い、結果を得た。

障害理解教育の現状では、低学年群、高学年群、中学生群に分類して、それぞれの障害理解教育の内容について検討を行った。その結果、各学年群において、各教科・領域の中で様々な取り組みが行われていた。低学年群では、子どもが興味をもちやすいような工夫として実際に盲導犬を連れてきたり、特別支援学級の子どもたちや、地域の障害者との交流によって、仲間関係の構築や偏見の解消を目指した内容であったりした。高学年群では、教科よりも道徳や総合的な学習の時間の中で障害理解教育が行われており、道徳副読本の活用や視聴覚教材を用いた授業、教師による説明が行われ、総合的な学習では車イス体験を通した学習など多様な方法が使われていた。中学生群では、障害理解教育の成果が、校内にいる支援学級の生徒との関わりに反映させられるような授業が目指され、実際に障害のある生徒を自発的にサポートする生徒がいたなどの直接的な成果が伺えた。また、それぞれの学年での内容について書かれた成功点や失敗点からは、体験学習などの事前・事後の指導の大切さや、次につながる学習へ展開できなかったことなどが指摘され、今後の課題について検討を行うことができた。小学校・中学校における障害理解教育では、それぞれの発達段階の子どもたちに何を学ばせたいか、どのような経験をしてもらいたいかという、教師の明確な意図をもって取り組むことが、障害理解教育の成功のカギを握るといえる。

障害理解教育で取り扱う障害種別についてでは、肢体不自由や視覚障害、聴覚障害などの障害がよく取り扱われているという結果となった。しかし、柳澤（2006）が指摘する障害理解教育で取り上げられる障害と実際に接触している障害との整合性の問題も見過ごすわけにはいかない。障害理解教育では、実際の交流と科学的なアプローチの両方を行うことによって障害を理解することが大切である。扱うのが難しい障害に対しても、実際に校内にいる障害のある子どもに配慮しながら、教材となりうる素材を探求し、様々な障害についての学習を行っていくことが、目指される。

障害理解教育に対する教師の意識についてでは、障害理解教育の目的、計画する際に重要視する内容、教師が抱える不安や困難さについて検討を行った。

障害理解教育の目的、計画する際に重要視する内容については、三浦の4つの観点（偏見解消・対等関係・知識伝達・援助技術）をもとにして質問項目を作成し、検討を行った。また、学年、教職経験年数、特別支援に関わった経験の有無別についても、検討を行った。その結果、偏見解消や対等関係といった児童生徒の学年もしくは担当教員の経験等に影響されにくい普遍的に大切にされる観点と、知識伝達や援助技術のように、児童生徒の学年や担当教員の経験に影響されやすい観点の2種類があると考えられた。知識伝達については、その内容を障害への気づきとして捉えた教師もいるし、科学的な障害の理解として捉えた教師もいて、教師によって異なる捉え方ができるような表現をしたために、筆者の意図とうまく一致しない結果となった。しかし、障害理解教育の目的として重要視される内容については教職経験が16年以上の教師ほど、また特別支援に関わった経験がある教師ほど有意に高い結果となったことから、障害者の存在への気づきだけではなく、科学的な内容についても重視する傾向があると推測される。また、援助技術に関する項目においては学年があがるにつれて有意傾向がみられたことからも、子どもたちの発達段階や学年にそった障害理解教育が目指されていることが示された。

障害理解教育を実際行う際に感じる不安や困難さについては、「障害の原因についての知識があまりない」において教職経験年数と特別支援に関わった経験の有無において有意差がみられた。よって、教職経験年数が15年以下の教師の方が、また、特別支援に関わった経験のない教師の方が、これらの内容について不安や困難を感じているといえる。また、「障害のある人への差別の実態についてよく知らない」では、教職経験年数において有意傾向がみられ、教職経験年数に関係なく、そのつど現状として障害者差別の実態に関する情報を収集したり、障害について詳しい教員と協同で授業を行ったりする必要性が指摘できた。このような悩みを感じている教師を支援するため、研修を行うなど、教師が障害の具体的な原因や知識を学べる場を提供していくことが今後必要である。

「障害理解教育の内容によっては、障害者のがんばりが強調されてしまう」「障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容がない」の項目では、学年間においてそれぞれ有意差がみられた。子どもたちの発達段階を踏まえ、どのような内容をどう伝

えていくのか、またどのようなねらいをもって障害児・者との活動内容を行うのか、検討を重ねていく必要があるといえる。

このような、児童生徒の学年や担当教員の経験に影響されやすい観点で生じる差を埋めるための解決策として、特別支援の専門性の高い教員と共同し、障害理解学習の授業をつくることが提案できる。例えば、知識伝達に関する内容について、障害の科学的視点からの知識や、具体的な援助技術の内容を、特別支援の専門性の高い教師が補うことで、知識がないと感じている教師を支援することができ、より理解の深まる障害理解教育の実践につながるのではないだろうか。

そのためには、教師一人ひとりが必要最低限の障害に関する専門的知識を有するよう努めるとともに、そのような研修を受ける機会や場の保障もしていかなければならない。また、障害理解に関して助言を求める支援資源として、特別支援センターなどとの連携も、検討することができると考えられる。

第2節　今後の課題

本研究では、小学校・中学校の通常学級における障害理解教育の実践の現状と、それに対する教師の意識を把握し、今後の障害理解教育の在り方について検討を進めてきた。

障害理解教育の目的、計画する際に重要視する内容について、三浦の4つの観点を用いた検討を行った。最初の仮説では、学年が進むにつれ、重要視する内容が変化するのではないかと推測をしていた。しかし、結果は仮説とは異なり、それほど差が出なかった。その理由としては、知識伝達の定義が曖昧であり、人によって異なる解釈をした可能性があることがあげられる。また、対等関係の形成や偏見解消については、どの年齢の子どもにとっても必要な、普遍的な内容であることから、仮説ほどの差が得られなかったのではないかと考えられる。

知識伝達や援助技術のように、児童生徒の学年や担当教員の経験に影響されやすい観点に対しては、特別支援の専門性の高い教員との連携が指摘できた。実際にこれまでにも支援学級の担任と通常学級の担任とが共同した障害理解学習を行った例があるので、今後は、これらの実践に対する検討を行う必要がある。また、専門性の高い教員との連携を行うことにより、子どもたちにどのような影響を及ぼすのかについても、検討を行っていく必要がある。

また、教師が抱える不安や困難さについての調査を行ったが、これらの悩みについてどのような解消法があるのかというところまで、直接的に検討することができなかった。時間の制約などの個人ではどうしようもない困難さもあるが、障害の原因についての知識や、障害者との適切な接し方に関する個人の悩みに関しては、特別支援の専門性の高い教師からのサポートを受けることにより解消されるのではないかと考えられる。専門性の高い教師との共同による実践が子どもたちに及ぼす影響と教師の悩みの払拭についても、今後検討する必要があろう。

参考文献

1) 相川恵子・仁平義明（2005）「子どもに障害をどう伝えるか―すべての先生・お母さん・お父さんのために―」 ブレーン出版

2) 荒川智（2003）「特別支援教育をこえる―新時代をきりひらく障害児教育」全国障害者問題研究会出版部

3) 堀尾雅美・徳田克己・福田弘（2000）「障害児･者を理解するための教育の実践経験について－中学校の現状と教師の意識－」 障害理解研究(4) pp. 29－35

4) 河内清彦（2006）「障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について－障害者への関心度、友人関係、援助行動、ボランティア活動を中心に－」 教育心理学研究 54 pp. 509－521

5) 三浦正樹（2003）「障害理解教育において重視されるべき内容に関する調査研究」芦屋大学論叢 38 pp. 147-161

6) 森田有理沙・是永かな子（2008）「通常学級と特別支援学級の交流教育の取り組み－小学生の障害の理解を中心に－」高知大学教育実践研究 22 pp. 13-22

7) 文部科学省 HP「交流及び共同学習ガイド」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001/001.htm#a001

8) 文部科学省（2004）「交流教育ハンドブック」 障害児教育財団

9) 仁平説子・仁平義明（2007），クラスメイトへの障害理解促進，『自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導－中学高校における LD・ADHD･高機能自閉症の指導』 東洋館出版社 pp. 152-156

10) 日本特別ニーズ教育学会（2007）「テキスト　特別ニーズ教育」　ミネルヴァ書房

11) 山口洋史・山田優一郎（1998）「知的障害をどう伝えるか－児童文学の中の知的障害児」　文理閣

12) 大久保哲夫・纐纈健史・三島敏男・茂木俊彦（1991）「障害児教育実践ハンドブック」

13) 大久保祐香（2007）「小学校の通常学級における障害理解教育の現状と教師の意識」京都教育大学特別支援教育特別専攻科　終了論文

14) 大沼直樹・吉利宗久（2007）「特別支援教育の基礎と動向―新しい障害児教育のかたち」　培風館

15) 真城知己（2003）『「障害理解教育」の授業を考える』　文理閣

16) 芝田裕一（2008）「視覚障害児・者の理解と支援」　北大路書房

17) 清水貞夫・玉村公二彦（2006）「障害児教育シリーズ 2　障害児教育の教育課程・方法　改訂版」　培風館

18) 徳田克己　水野智美（2005）「障害理解　心のバリアフリーの理論と実践」　誠信書房

19) 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 pp. 123-138

小・中学校における障害理解教育の現状と教師が抱える悩み

このアンケートは小・中学校における障害理解教育の実態を把握すること、また障害理解教育を行うにあたっての目的と、実際授業を行う際に教師が感じる不安や困難を把握することを目的としています。この調査結果をもとに現状を把握し、より障害理解教育について考えていきたいと思います。

このアンケートは本研究以外には使用せず、また個人を特定したり、外部に出したりすることはありません。

お忙しいとは存じますが、ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

＜障害理解教育とは＞

ここでいう「障害理解教育」とは、通常学級に在籍する子どもたちが、障害について学ぶための教育のことを指します。また、障害がある人々の存在を知り、障害の原因や彼らが抱えている困難、彼らに対する支援のあり方について学ぶことを通して、障害がある人々を受容し自発的に援助することができることを目的とした教育のことを意味します。なお、本調査では、日常的な交流教育（給食・掃除の時間の交流等）は障害理解教育に含みません。授業時間の中で行った交流のみ（地域の特別支援学校との交流等）障害理解教育に含みます。

京都教育大学　障害児教育専攻障害児教育専修
M2　桐山　由起子
Tel:090-8457-3842
E-mail:kiriyama@kyokyo-u.ac.jp

＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊

Ⅰ　ご記入くださる方について

該当する記号に○をお願いします。

（1）年齢　　1．20代　　2．30代　　3．40代　　4．50代以上

（2）性別　　1．男性　　2．女性

（3）教員経験年数（本年度含む）

1．3年以下　2．3~5年　3．6~10年　4．11~15年　5．16~20年

6．21~25年　7．26~30年　8．30年以上

（4）特別支援学級担任の経験があれば、その年数をお書きください。（　　）年

（5）特別支援学校の勤務経験があれば、その年数をお書きください。（　　）年

（6）昨年度担任していた学年をお書きください。小学（　　）年生

Ⅱ　障害理解教育について

昨年度に実施された障害理解教育についておたずねします。

(1) **昨年度に行った障害理解教育の内容・方法について、①～⑥の質問に答え、次のページにある表に記入してください。**①、③、④はそれぞれの項目から選択、②、⑤は記述をしてください。なお、一つの教科で複数の教材を使った場合は、教材一つにつき一つのマスを使って記入してください。

①障害理解教育を行った授業は、主に何の授業でしたか。(ア～スを選択)

ア　国語　イ　社会　ウ　算数　エ　理科　オ　生活　カ　音楽　キ　図画工作
ク　家庭　ケ　体育　コ　道徳　サ　特別活動　シ　総合的な学習の時間
ス　その他　(　　)

②扱った教科の教材または単元名を簡単に記入してください。(記述)

③その授業の中で扱った障害は何ですか。(ア～サを選択・複数回答可)

ア　視覚障害　イ　聴覚障害　ウ　知的障害　エ　肢体不自由　オ　病弱
カ　自閉症　キ　学習障害(LD)　ク　アスペルガー障害　ケ　注意欠陥他動性障害(ADHD)　コ　障害全体　サ　その他(　　)

④その授業の授業方法はどのようなものでしたか。(ア～キを選択・複数回答可)

ア・「読み物」の活用
イ・マス・メディアの活用
ウ・疑似体験(アイマスク体験・車いす体験等)
エ・交流教育(特別支援学級との交流・地域の特別支援学校との交流・地域の福祉施設との交流・他)
オ・ボランティア体験
カ・外部講師による講演
キ・その他(　　)

⑤その授業で行った内容と目的を、簡単に教えてください。(記述)

記入用紙

①教科	②使った教材または単元	③障害名	④方法	⑤具体的な内容と目的
例）コ	「おとちゃんルール」は「あたりまえ」のルール	エ	ア	「おとちゃんルール」を「あたりまえ」と受けとめることについて考え、仲間を大切にする心を養う。
例）シ	交流（特別支援学校訪問）	ウ・カ	エ	障害のある児童との交流をはかるため、地域の特別支援学校を訪問し、一緒に運動や遊びを行った。

（2）前年度行った障害理解教育の授業を振り返り、成功点と失敗点があればそれぞれ記入してください。

＜成功点＞

＜失敗点＞

Ⅲ・障害理解教育に対するお考えについて

（1） 障害理解教育の目的として、**昨年度担任**した児童・生徒にとって大切だと思ったことは何ですか。大切だと思ったことを以下のア～コから４つ選び、下の表「障害理解教育を行う目的」のところに重要度の高い順に記号を記入してください。

ア・障害のあるなしにかかわらず、人はみな違った存在であることを知り、互いの存在を認められるようになること
イ・障害者は健常者と同等、対等で身近な存在であることに気づくこと
ウ・障害者のポジティヴな面に着目すること
エ・「障害者は…だ」というステレオタイプをなくし、偏見を取り除くこと
オ・障害がある人の存在に気づくこと
カ・障害の原因や症状について知ること
キ・障害者が社会生活をするうえで存在する、様々なバリアについて知ること
ク・障害者の文化や生活、マナーについて知ること
ケ・障害がある人に対して、適切な援助の仕方がわかること
コ・障害がある人の状態や困難を知り、自分にできることは何かを考えること
サ・困っている障害者を見かけたら、声をかけて援助ができること
シ・障害がある人と一緒に遊びたい・活動したいという気持ちを育てること
ス・障害のある友だちとも他の友だちと同じように仲良くできること

＜記入例＞

	(1)障害理解教育を行う目的
1 （高）	オ
2 ↓	シ
3 ↓	カ
4 （低）	ケ

＜記入表＞

	(1)障害理解教育を行う目的
1 （高）	
2 ↓	
3 ↓	
4 （低）	

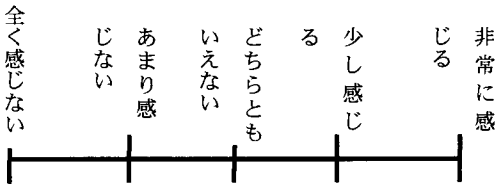
（2） 障害理解教育の授業内容を計画する際に以下の項目内容を取り入れるとした場合、この中で最も重要だと思う項目は何ですか。ア～エの記号を、重要度の高い順に、右記の記入表に記入してください。

ア・障害児・者に対する偏見の解消を目的とした内容
イ・障害児・者と対等・平等な関係が築ける内容
ウ・障害の原因や知識について学べる内容
エ・障害児・者に対する援助行動が行える内容

＜記入表＞

重要度	記号
高	
↓	
↓	
低	

（3）障害理解教育を実際に行う際に、以下の項目についてどのくらい不安や困難を感じますか。5 段階のうち最も近い段階のものを一つ選んで、当てはまるものに○をつけてください。



ア・障害の原因についての知識があまりない。

イ・自分自身が障害者と接する機会がない・障害者が身近にいない。

ウ・児童・生徒が「障害者はかわいそう」だという意識を持ちがちである。

エ・障害理解教育の内容によっては、障害者の「がんばり」が強調されてしまう。

オ・自分自身が障害者との適切な接し方がわからない。

カ・子ども達に対して、一人ひとりの違いを認めることが特別なことではないということが伝わりにくい。

キ・障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容がない。

ク・障害のある人への差別の実態についてよく知らない。

ケ・授業の時間が不十分で、継続した障害理解教育が行えない。

コ・障害理解教育の計画・準備をする時間が十分にない。

質問項目は以上です。ご協力ありがとうございました。

小・中学校における障害理解教育の現状と教師が抱える悩み

このアンケートは小・中学校における障害理解教育の実態を把握すること、また障害理解教育を行うにあたって教師が抱える悩みを把握することを目的としています。この調査結果をもとに現状を把握し、それを基によりよい障害理解教育について考えていきたいと思います。

このアンケートは本研究以外には使用せず、また個人を特定したり、外部に出したりすることはありません。

お忙しいとは存じますが、ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

＜障害理解教育とは＞

ここでいう「障害理解教育」とは、通常学級に在籍する子どもたちが、障害について学ぶための教育のことを指します。また、障害がある人々の存在を知り、障害の原因や彼らが抱えている困難、彼らに対する支援のあり方について学ぶことを通して、障害がある人々を受容し自発的に援助することができることを目的とした教育のことを意味します。なお、本調査では、日常的な交流教育（給食・掃除の時間の交流等）は障害理解教育に含みません。授業時間の中で行った交流のみ（地域の特別支援学校との交流等）障害理解教育に含みます。

京都教育大学　障害児教育専攻障害児教育専修
M2　桐山　由起子
Tel:090-8457-3842
E-mail:kiriyama@kyokyo-u.ac.jp

＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊

I　ご記入くださる方について

該当する記号に○をお願いします。

（1）年齢　　1．20代　　2．30代　　3．40代　　4．50代以上

（2）性別　　1．男性　　2．女性

（3）教員経験年数（本年度含む）

1．3年以下　2．3~5年　3．6~10年　4．11~15年　5．16~20年

6．21~25年　7．26~30年　8．30年以上

（4）特別支援学級担任の経験があれば、その年数をお書きください。（　　）年

（5）特別支援学校の勤務経験があれば、その年数をお書きください。（　　）年

（6）昨年度担任していた学年をお書きください。中学（　　）年生

Ⅱ　障害理解教育について

昨年度に実施された障害理解教育についておたずねします。

(1) 昨年度に行った障害理解教育の内容・方法について、①～⑥の質問に答え、次のページにある表に記入してください。①、③、④はそれぞれの項目から選択、②、⑤は記述をしてください。なお、一つの教科で複数の教材を使った場合は、教材一つにつき一つのマスを使って記入してください。

①障害理解教育を行った授業は、主に何の授業でしたか。(ア～スを選択)

ア　国語　イ　社会　ウ　数学　エ　理科　オ　音楽　カ　美術　キ　保健体育
ク　技術・家庭　ケ　外国語　コ　道徳　サ　特別活動　シ　総合的な学習の時間
ス　その他　(　　)

②扱った教科の教材または単元名を簡単に記入してください。(記述)

③その授業の中で扱った障害は何ですか。(ア～サを選択・複数回答可)

ア　視覚障害　イ　聴覚障害　ウ　知的障害　エ　肢体不自由　オ　病弱　カ　自閉症　キ　学習障害(LD)　ク　アスペルガー障害　ケ　注意欠陥他動性障害(ADHD)
コ　障害全体　サ　その他

④その授業の授業方法はどのようなものでしたか。(ア～キを選択・複数回答可)

ア・「読み物」の活用
イ・マス・メディアの活用
ウ・疑似体験（アイマスク体験・車いす体験等）
エ・交流教育（特別支援学級との交流・地域の特別支援学校との交流・地域の福祉施設との交流・その他）
オ・ボランティア体験
カ・外部講師による講演
キ・その他

⑤その授業で行った内容を、簡単に教えてください。(記述)

記入用紙

①教科	②使った教材または単元	③障害名	④方法	⑤具体的な内容と目的
例）コ	「おとちゃんルール」は「あたりまえ」のルール	エ	ア	「おとちゃんルール」を「あたりまえ」と受けとめることについて考え、仲間を大切にする心を養う。
例）シ	交流（特別支援学校訪問）	ウ・カ	エ	障害のある児童との交流をはかるため、地域の特別支援学校を訪問し、一緒に運動や遊びを行った。

（2）前年度行った障害理解教育の授業を振り返り、成功点と失敗点があればそれぞれ記入してください。

＜成功点＞

＜失敗点＞

Ⅲ・障害理解教育に対するお考えについて

（1） 障害理解教育の目的として、**昨年度担任した**児童・生徒にとって大切だと思ったことは何ですか。大切だと思ったことを以下のア～コから４つ選び、下の表「障害理解教育を行う目的」のところに重要度の高い順に記号を記入してください。

ア・障害のあるなしにかかわらず、人はみな違った存在であることを知り、互いの存在を認められるようになること
イ・障害者は健常者と同等、対等で身近な存在であることに気づくこと
ウ・障害者のポジティヴな面に着目すること
エ・「障害者は…だ」というステレオタイプをなくし、偏見を取り除くこと
オ・障害がある人の存在に気づくこと
カ・障害の原因や症状について知ること
キ・障害者が社会生活をするうえで存在する、様々なバリアについて知ること
ク・障害者の文化や生活、マナーについて知ること
ケ・障害がある人に対して、適切な援助の仕方がわかること
コ・障害がある人の状態や困難を知り、自分にできることは何かを考えること
サ・困っている障害者を見かけたら、声をかけて援助ができること
シ・障害がある人と一緒に遊びたい・活動したいという気持ちを育てること
ス・障害のある友だちとも他の友だちと同じように仲良くできること

＜記入例＞

	(1)障害理解教育を行う目的
1 （高）	オ
2 ↓	シ
3 ↓	カ
4 （低）	ケ

＜記入表＞

	(1)障害理解教育を行う目的
1 （高）	
2 ↓	
3 ↓	
4 （低）	

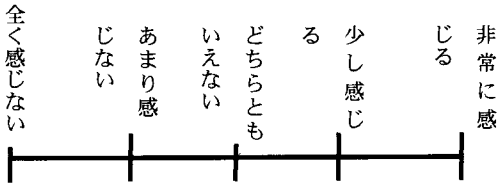
（2） 障害理解教育の授業内容を計画する際に以下の項目内容を取り入れるとした場合、この中で最も重要だと思う項目は何ですか。ア～エの記号を、重要度の高い順に、右記の記入表に記入してください。

ア・障害児・者に対する偏見の解消を目的とした内容
イ・障害児・者と対等・平等な関係が築ける内容
ウ・障害の原因や知識について学べる内容
エ・障害児・者に対する援助行動が行える内容

＜記入表＞

重要度	記号
高	
↓	
↓	
低	

（3）障害理解教育を実際に行う際に、以下の項目についてどのくらい不安や困難を感じますか。5 段階のうち最も近い段階のものを一つ選んで、当てはまるものに○をつけてください。



ア・障害の原因についての知識があまりない。

イ・自分自身が障害者と接する機会がない・障害者が身近にいない。

ウ・児童・生徒が「障害者はかわいそう」だという意識を持ちがちである。

エ・障害理解教育の内容によっては、障害者の「がんばり」が強調されてしまう。

オ・自分自身が障害者との適切な接し方がわからない。

カ・子ども達に対して、一人ひとりの違いを認めることが特別なことではないということが伝わりにくい。

キ・障害児・者と健常者が一緒にできる活動内容がない。

ク・障害のある人への差別の実態についてよく知らない。

ケ・授業の時間が不十分で、継続した障害理解教育が行えない。

コ・障害理解教育の計画・準備をする時間が十分にない。

質問項目は以上です。ご協力ありがとうございました。

謝辞

本論文作成にあたりご多忙の中、快く調査にご協力くださいました各小学校の先生方、ならびに中学校の先生方に心より御礼申し上げます。

また、研究を進めるにあたり、熱心にご指導くださいました、指導教官である京都教育大学の佐藤克敏先生には、心より感謝し、御礼申し上げます。

皆様のご協力とご指導のおかげで、無事本論文を完成させることができました。本研究を進める中で学んだ様々なことを、これから学校現場に出て、実践に結び付けて生かしていきたいと思います。本当にありがとうございました。