

小学校現場における障害理解教育に関する課題の実践的探求 I

ー通級指導の体験学習を中心とした障害理解教育の実践からー

立命館大学大学院 安里 健志

I. はじめに

1. 学校現場における障害理解教育の重要性

義務教育段階の学校現場における全児童生徒数は年々減少しているが、特別支援学級や特別支援学校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は増加している（文部科学省，2023）。また、障害者基本法の改正に伴う「交流及び共同学習」の規定や共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育の推進などによって、障害のある児童生徒とそうでない児童生徒が共に過ごす学校生活での時間や割合が、これまで以上に増加している。

一方、目指すべき共生社会においては障害や障害者に対する理解を前提とするが、障害者と時間と場所を共有するだけでは障害理解が進むわけではない（徳田・水野，2005）。障害理解は、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必要がある（水野，2016）ため、児童生徒が障害や障害者に対する理解を深めるための障害理解教育がこれまで以上に重要になる。

2. 障害理解教育の現状と課題

学校現場では障害理解教育の実践や研究は少ない。しかし、障害理解の発達段階に即していない実践や安易な障害の疑似体験による学習など、「障害に関する科学的認識の形成を目指したもの」（徳田・水野，2005）とは言えない実践も多く、学校現場の障害理解教育には課題が山積している（金丸・片岡，2016）。

特に、発達障害を含む「外からはわかりにくい」障害に関する障害理解教育の実践や研究は、肢体不自由や視覚障害・聴覚障害等に比べて少

ない（今枝・楠・金森，2013）。その要因の1つである、発達障害に関する指導に不安を感じる教員が多い（西館・水野・徳田，2015）ことは、喫緊の課題であり解決策を講じる必要がある。

3. 通級指導が担う発達障害に関する理解教育

障害理解教育では、ゲストティーチャーの講話による学習が行われる場合もある。ただし、発達障害は他の障害と比べて人的な協力が得難い状況にある（樋口・林田・河原・新海，2021）ことに加え、主催者側の意識や適切でないゲストティーチャーの講話技術の問題も存在する（水野・徳田・西館，2012）。児童生徒に普段から接している教員でさえも難しいと感じる発達障害の理解教育について、講話の内容をゲストティーチャーに過度に依拠する授業デザインは望ましくないと考えられる。

そこで、通級による指導（以降、通級指導）が、発達障害の障害理解教育の一翼を担う教育的資源として着目されている（佐野・関原，2022）。しかし、発達障害が指導対象に加わる前の通級指導と連携した実践（独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2006）はあるが、それ以降は学会発表（都築・長田，2016）や障害理解教育を担うことへの言及（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2016；佐野・関原，2022）にとどまっている。また、安里（2022）は通常の学級において通級指導の体験学習を行っているが、体験学習だけにとどまらずに障害理解教育を実施する必要性を指摘している。

通級指導の目的は、障害の状態の改善・克服と環境への適応である（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2012）。特に後者の環境へ

の適応については、通級指導を受ける児童生徒の努力だけで成り立つものではなく、周囲児童生徒が彼らの特性を受け止めたり障害に関する理解を深めたりすることが必要不可欠となる。換言すると、通級指導の役割には、周囲児童生徒に対する障害理解教育が包含されていると考えることができる。そこで、発達障害に関する指導の専門性を有しており、なおかつ教員である通級指導担当教員が障害理解教育の一翼を担うことは、外からわかりにくい障害に関する障害理解教育において重要となる(安里, 2023)。

このような背景から、通級指導が担う障害理解教育の実践を共有することが肝要である。しかし、障害理解教育では、十分な分析がなされないまま成功した実践のみが取り上げられるケースが少なくないため、真に成功していると評価できない実践も見られる(徳田・水野, 2005)。そのため、従来散見された総花的な障害理解教育の実践報告から脱却し、省察的な実践研究が必要である(安里, 2023)。

4. 目的

そこで本報告は、児童の通級指導に関する理解の促進と発達障害に関する理解の促進、とりわけ徳田・水野(2005)が示した障害理解の発達段階「気づき」の段階への到達をねらいとした発達障害に関する障害理解教育の実践を省察することで、今後の障害理解教育に関する改善点について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 実践対象

A 県内 B 小学校において、通級による児童が在籍する 5 年生 2 学級の児童 51 名を対象とした。

2. 実践について

(1) 実践デザイン

本実践では、通級指導担当教員が通常の学級に出向き、対象児童に対して通級指導の体験学習を含む障害理解教育の授業(45分×1時間)を実施した。また、実践前後の時間を用いて児

童への質問紙調査とふり返しを行った。上記した通り、児童の通級指導に関する理解促進と障害理解の「気づき」段階への到達をねらいとした授業構成とした(表1)。

大まかな流れとして、始めに通級指導教室に関する説明を筆者が行った後、通級指導で実際に行われている学習に関する体験学習を行った。その後、「読むこと」が苦手な架空の児童を想定した疑似体験を行った上で社会にはさまざまな障害や障壁があることに気づかせ、最後に教師の説話をを行った。前者は通級指導への理解促進、後者は発達障害に関する気づきを促すことをねらいとした。

通級指導教室に関する説明では、授業時間に学習する児童もいれば放課後に学習する児童もいること、市内の他の小学校からも通う児童がいること、学級の中にも通級指導を行っている児童がいることなどについて知らせた。さらに、通級指導教室ではそれぞれの児童が自身の苦手なことに取り組むことで、それらの課題を乗り越えたり、自分なりの方法を見つけたりすることを目標として学習していることにも触れた。

通級指導教室での実際の学習に関する体験学習では、安里(2022)と同様の「見る力のトレーニング」・「聞く力のトレーニング」・「コミュニケーションのトレーニング」の3つの学習活動を行った。これらの学習は、通常の学級に児童にとっても難しいと感じられるような活動になっていたことから、本授業でも取り入れた。

最後の障害理解教育では、「読むこと」が苦手な架空の児童を紹介し、架空の児童が抱える困難さについて児童に考えさせた。さらに文字が歪んで見えたり二重に見えたりする疑似体験を行った上で、社会には様々な障害や障壁があることを児童に気づかせ、それらを取り除いたり乗り越えたりするには何が必要なのかを考えさせた。最後に教師からの説話(表2)を行い、ふり返しを行った。

表 1. 本実践の授業デザイン

	学習活動	指導上の留意点
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・「ステップ教室(※)」/「障害・障壁」に関する児童それぞれの考えを、学級で共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現段階での自分の考えを自由に出させ、課題意識をもたせる。
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・ステップ教室がどういった場所で、どのような学習をする場所かを知る。 ・ステップ教室の体験学習を行う。「見る力のトレーニング」・「聞く力のトレーニング」・「コミュニケーションのトレーニング」 ・文字の読書さが苦手な架空の A さんについて紹介し、A さんが抱える困難さについて考える。 ・社会には 4 つのバリア(物理的・制度・情報・こころ)があることに気づく。 ・社会にはさまざまな「障害・障壁」があるが、それらを取り除いたり乗り越えたりするために必要なことを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・できないことをできるようにするためではなく、「自分なりの学習方法や課題への解決方法を見つける」場所であることを意識させる。 ・それぞれの学習について、「意外と難しい」と感じさせるような体験学習を準備する。 ・文字が歪んで見えたり二重に見えたりする疑似体験をすることで、単に読むことが苦手なわけではなく、理由があって困難であることに気づかせる。 ・「障害・障壁」は、個人にのみ原因があるのではなく、社会との関わりの中で「障害・障壁」が存在することに気づかせ、自分自身のこととして捉えることができるようにする。 ・自身のこころのバリアをなくすことが、バリアフリーな社会をつくる第一歩となることに気づかせる。
終 末	<ul style="list-style-type: none"> ・学習のふり返しをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の講話をする。

(※) ステップ教室とは、B 小学校における通級指導教室の別称である。

表 2. 教師の説話

<p>肢体不自由者の車いすバスケットの選手が前任校に来られたとき、次のような話をしてくださいました。</p> <p>「私は、車いすに乗っていることを障害であるとは思っていない。今日は楽しくバスケットボールができたから、みんなと友達になりたいし、一緒に給食を食べたい。でも、そこには階段があって、もしみんなの教室まで行けないのであれば、その階段は私にとって障害になる。」</p> <p>そのお話を聞かされたとき、先生ははっとさせられました。…</p>

(2) 実践のねらいについて

本実践は、大きく2つのねらいをもって実践を行った。

第1のねらいは、児童の通級指導に対する理解の促進である。これまで行われてきた特別支援学級の児童生徒との交流の中には、通常の学級の児童が対象児童生徒に対してお世話をする前提での働きかけがなされる場合も見られた(平田・林・橋本, 2013)。しかし、少なくとも通級指導を受ける児童生徒についての説明としては不十分であるどころか、かえって余計な偏見を生みかねないと考えられた。また、児童の情緒的な反応をあまり生起させないようにすることも必要であることから(渡邊・細川, 2008)、通級指導において児童が過度に頑張っているという表現も適切ではないと考えた。そこで、勉強する場所はそれぞれ違うけれど、学級で行っている学習と同じように大切なことを学習している、という表現を用いて児童に指導した。

加えて、こちらの意図としてはソーシャルスキルの獲得を目指して取り組んでいるゲーム性が強い学習、すなわち通常の児童にとっては遊んでいるように感じてしまうような活動は避ける必要があると考えた。もちろん、一見遊びのように見えても大切な学習活動である、と児童に指導する場合もあることを否定しないが、本実践では適切でないと考えた。本田・吉田・平田・高橋(2019)が指摘するように、通常の学級の児童にとって学習活動が簡単になりすぎないような配慮が必要であるため、通常の学級児童にとって有意義な学習となるような体験学習を準備するようにした。

第2のねらいは、児童の発達障害に対する理

解の促進である。こちらは、徳田・水野(2005)が示した障害理解の発達段階「気づき」の段階への到達をねらいとした。小学校5年生を対象とした障害理解教育の実践としては、発達段階の設定が低すぎるとも考えられた。しかし、発達障害への理解教育の現状を鑑みると、たとえ他の障害種別に関する障害理解が進んでいたとしても、発達障害への理解については「気づき」の段階への到達をねらいとすることが適当だと考え、設定した。

また、発達障害の理解教育においては、学級の児童をイメージさせることがないように架空の児童を設定することが大切である(水野・徳田, 2014)ため、本実践では「読む」ことに課題がある架空の児童Aを設定した上で学習を進めた。「読む」ことに課題がある児童を設定した理由としては、発達障害の中でも比較的わかりやすい疑似体験ができると考えたためである。さらに、自閉症やADHDの児童を設定した場合、学級の児童をイメージしてしまう可能性があることや、事後指導を含めて1時間で指導することは難しいと考えたため、学習障害の理解教育を設定した。

3. 検証方法

上記授業実践の前後に実施した児童への質問紙調査及び、授業後に実施した児童のふり返り記述の分析を行った。本実践の効果は、「通級指導・障害理解に関するアンケート」についての児童の回答を基に検証した(表3)。項目①～③については実践の前後に、④については実践後にのみ実施した。また、本実践では全て記名式とした。ただし、児童に対して学習の成績には一切影響しないことを伝えた上で、実施した。

表3. 通級指導・障害理解に関するアンケート

①	通級指導教室がどんなところか、知っていますか。	【4件法】
②	あなたの身の回りに、「障害」はあると思いますか。	【4件法】
③	「障害」という言葉を聞いて、どのようなことを思い浮かべますか。	【記述式】
④	授業を受けて学んだことや感じたことを書きましょう。	【記述式】

アンケート項目①は4件法（知っている・やや知っている・あまり知らない・知らない）で、実践の前後に児童に回答を求めた。実践校ではこれまで通級指導の啓発授業が行われていなかったこと、それに伴い児童の通級指導への理解度について把握できていなかったことから、確認したいと考え実施した。

項目②については、同じく4件法（そう思う・ややそう思う・ややそう思わない・思わない）で実践前後に実施した。障害理解の発達段階「気づき」における変容を看取したいと考え、このような質問項目とした。

項目③については、実践の前後のデータについてテキストマイニングツールを用いた計量テキスト分析を行った。本研究では、フリー・ソフトウェアである KH coder（樋口耕一氏が開発）を用いて分析した。KH coder では、語彙の出現数では量的な分析、テキストマイニング化による共起関係については単語の背景にある文脈やその変化を描き出すことを可能とするため（樋口, 2014）、本研究で活用することとした。

項目④は、子どもが誤解している内容の確認や教育の事後フォローの必要性について確認するために設定した。

4. 倫理的配慮

本実践はB小学校の学校長の許可を得て実施した。また、通級指導を受ける児童とその保護者に本実践の趣旨を説明し、在籍する学級で授業を実施することに関して承諾を得た。さらに、児童の記述については個人が特定されないように結果への影響がない範囲で修正を施した。

Ⅲ. 結果

1. 通級指導教室に関する理解の変容

アンケート項目①について、実践前後で児童に実施したところ、「知らない」が16名から2名、「あまり知らない」が22名から5名、「やや知っている」が8名から19名、「知っている」が5名から25名にそれぞれ変容を見せた。当然の結果ではあるが、実施後に通級指導教室を「知っている」と回答した児童が増加した（図1）。

2. 障害に関する理解の変容

アンケート項目②について実践前後で実施した結果、「そう思わない」が8名から6名、「やや思わない」が13名から12名、「ややそう思う」が19名から13名、「そう思う」が11名から20名にそれぞれ変容を見せた（図2）。

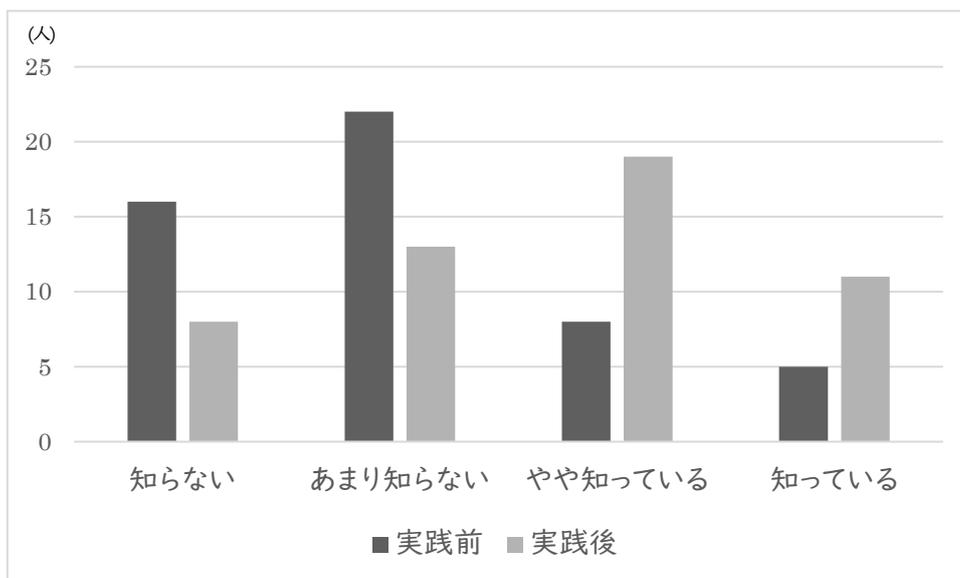


図1. 児童の通級指導教室に関する理解の変容について

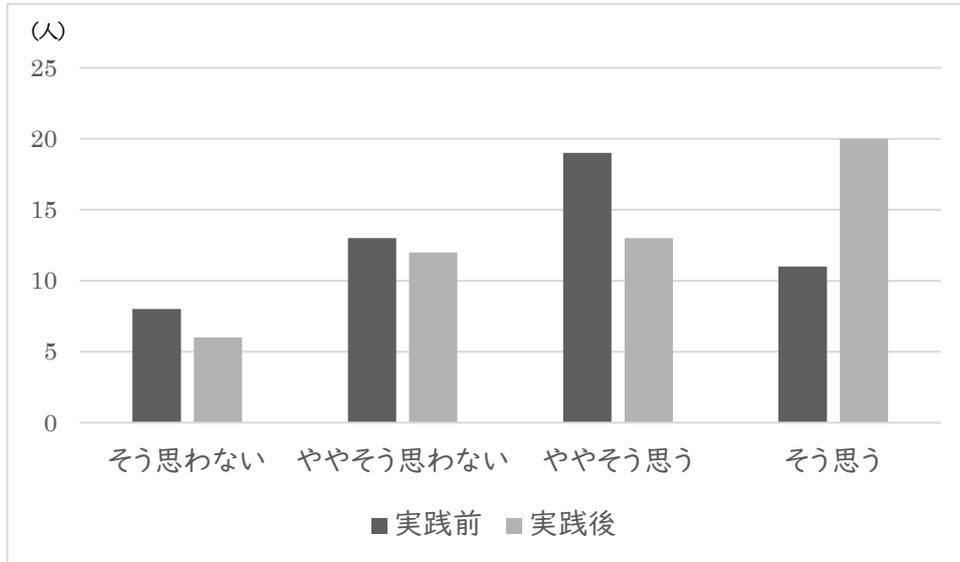


図 2. 身の回りにある「障害」の有無に関するアンケートについて

次に、項目 3 の記述について、実践前後それぞれでテキストマイニングツール「KH coder」を用いて文析した。

実践前の児童 51 名の記述を KH coder にかけた結果、総抽出語数は 543 語、異なり語数は 132 語であった。また、「耳」・「目」(21 回)、「人」(20 回)、「不自由」(18 回)、「見える」(16 回)、「聞こえる」(15 回)などの語彙の出現数が多かった(表 4)。

一方、実践後の児童 51 名の記述を KH coder にかけた結果、総抽出語数は 8766 語、異なり語数は 165 語であった。また、「障害」(29 回)、「人」(27 回)、「目」(15 回)、「階段」・「不自由」(11 回)、「耳」・「車いす」(10 回)などの語彙の出現数が多かった(表 5)。

項目③における頻出語における共起関係は、それぞれ実践前後で図 3、図 4 となった。

実践前は、「障害」という語が、「人」や「不自由」という語との結びつきが強くなっていた。他にも、「体」や「目」、「見える」や「聞こえる」など、肢体不自由や視覚障害、聴覚障害を想起していると考えられる語彙との関連も看取された。

実践後の共起関係では実践前とは異なり、「障害」という語が「自分」や「気づく」などの語と結びつきが見られた。また、実践前には出現しなかった「階段」や「車」、「乗る」といった語との共起関係も見られた。一方、実践前と同様に、「足」や「目」や「耳」など身体的な障害を想起していると考えられる語彙との関連性も見られた。

IV. 考察

1. 実践の評価方法について

(1) 通級指導の理解に関するアンケート

アンケート項目①では、通級指導教室について「知っている」と回答した児童が増えた。しかし、この項目は筆者の意図が子どもに伝わりやすく、結果に影響したことが考えられる。そのため、通級指導への理解に関するアンケート項目については、内容を見直す必要があると考える。また、通級指導への理解と障害への理解はイコールではないため、それぞれのねらいを達成できるような授業デザインにする必要がある。後で述べるが、1 時間に 2 つのねらいをもつことは難しかったと言える。

表 4. 出現数が 2 つ以上の 18 語 (実践前)

抽出語	出現数	抽出語	出現数
耳	21	目	21
人	20	不自由	18
見える	16	聞こえる	15
障害	14	手足	5
足	5	体	5
思う	3	手	3
バリアフリー	2	競走	2
首	2	動く	2
病気	2	かわいそう	2

表 5. 出現数が 2 つ以上の 28 語 (実践後)

抽出語	出現数	抽出語	出現数
障害	29	人	27
目	15	階段	11
不自由	11	耳	10
車いす	10	思う	7
見える	6	登れる	6
乗る	5	足	5
聞こえる	5	苦手	4
自分	3	手足	3
話す	3	いろいろ	2
悪い	2	覚える	2
気づく	2	競走	2
使える	2	心	2
大変	2	知る	2
頭	2	聞く	2

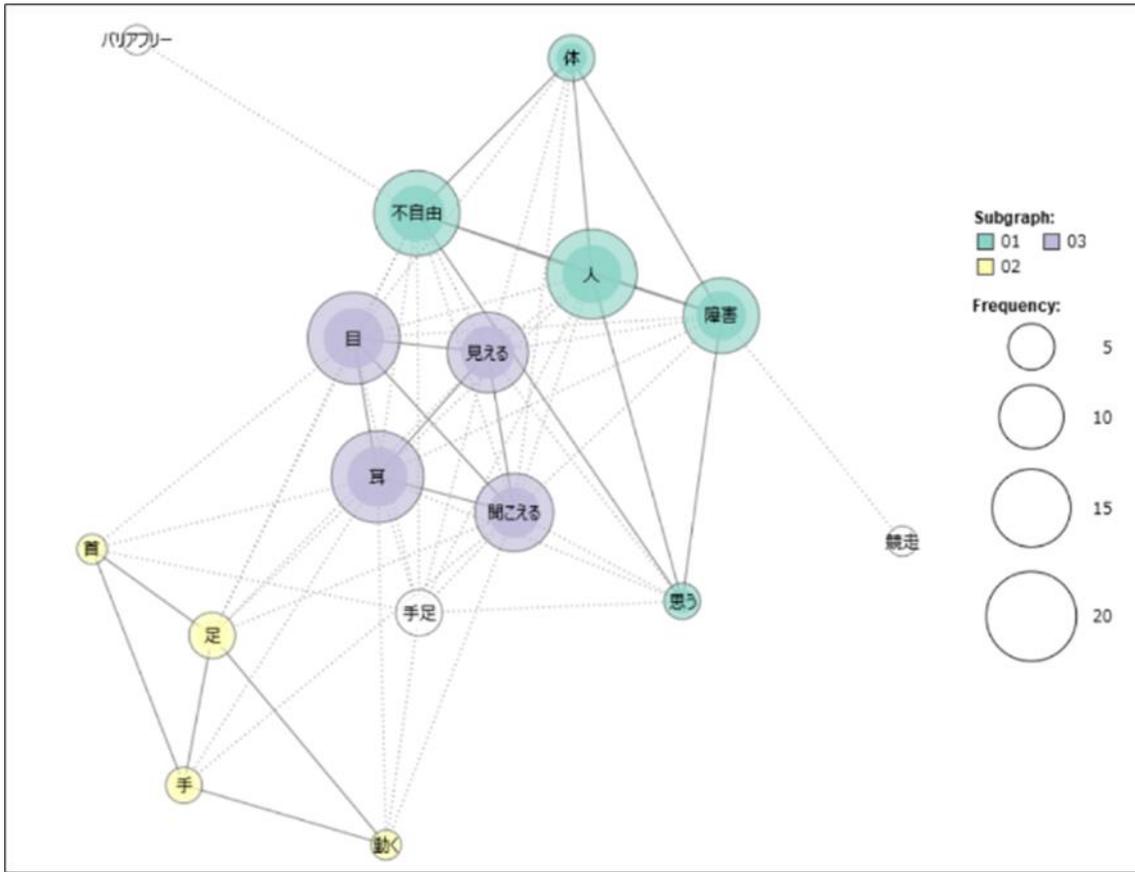


図 3. 頻出語における共起関係（実践前）

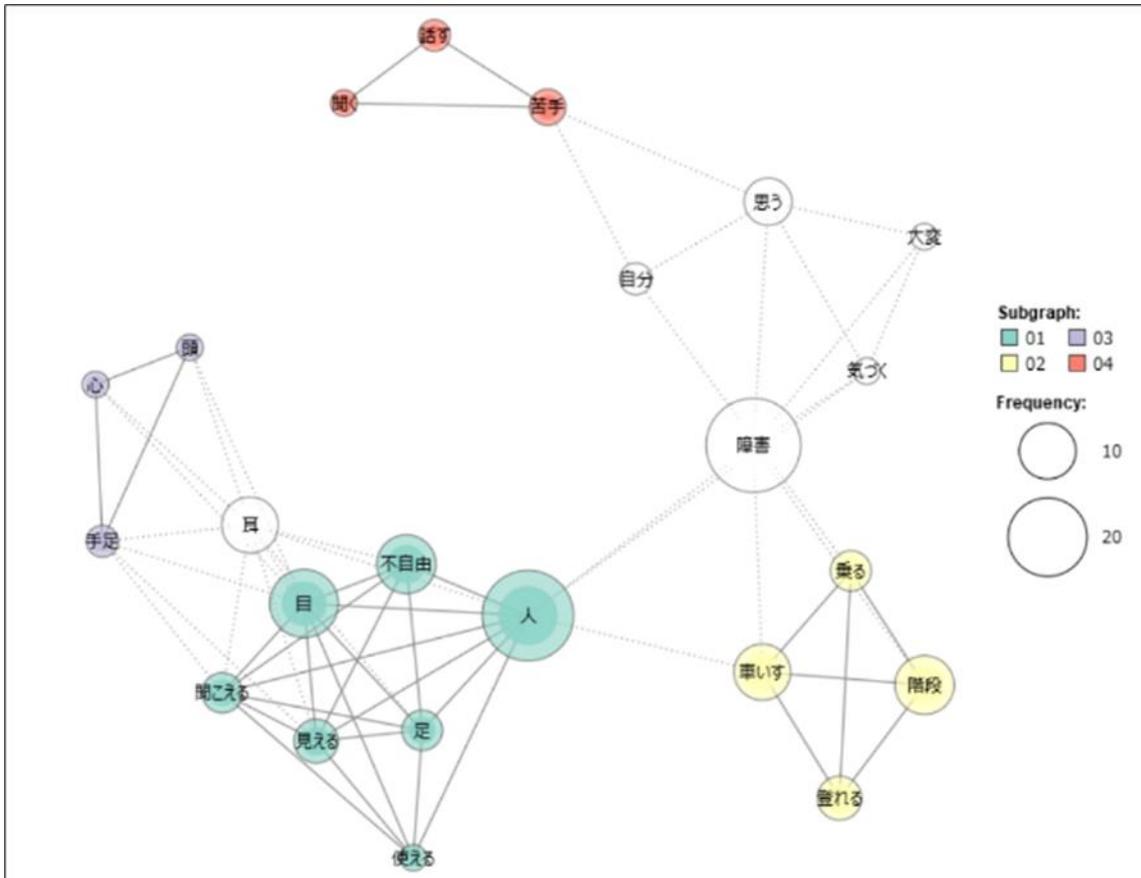


図 4. 頻出語における共起関係（実践後）

とはいえ、発達障害の指導において通級指導の存在に触れないことは難しい。特に、通級指導担当が出前授業を行う場合、通級指導に対する何らかの説明は必要だと考える。加えて、通級指導の体験学習は障害や障害に対する関心意欲を高めるきっかけとなる可能性もある(安里, 2022)。そのため、このような啓発授業を継続的かつ体系的に行うことで、通級指導への理解度については質問紙調査で評価するのではなく、普段の児童の言動や態度から評価することが大切だと考えられる。

(2) 障害理解に関するアンケート

本実践では、「身の回りに障害があると思うか」、「障害と聞いて思い浮かべるものは何か」という2つのアンケート項目の回答によって評価しようと試みた。しかし、項目②については上記と同じく授業者の意図が反映されている可能性が高い。加えて、身の回りの「障害」との表現では、どのような障害種別か児童が認識できているか不明であることから、項目として適切であったかは疑問が残る。

また、項目③の結果においても児童の障害観がどのようなものからどう変化したのか、適切に測定することはできなかった。これらは記述式にするのではなく、あらかじめよく考えられた質問紙調査でその理解度や態度について測定する必要があったと考えられる。

障害理解研究では、「誰の」「何に関する理解」であるかを明らかにした上で、障害に関する正確な「知識」、知識をもとにした「認識」、認識から形成される「態度」、態度の発現としての「行動」の4つのいずれか、あるいはいくつかを測定することが求められる(徳田・水野, 2005)。また、障害理解は個別的であるため、障害理解を測定する万能の尺度では実践に結び付くものを測定することができない(徳田・水野, 2005)。そのため、これら研究の要因を再度確認した上で、障害理解教育実践を構築し、実践を評価する尺度の開発を行う必要があると言える。

(3) アンケート項目及び実施方法について

本アンケートは、全て記名した上での実施であった。しかし、西館・阿久津・鼎(2014)が指摘するように、記名式にすることで、中には教師に認めてもらえることを期待して回答した可能性を否定できない。そのため、実施方法が妥当であったかどうかは疑問が残る。

もちろんアンケートを無記名式にすることは、上記のようなバイアスを排除する最も有効的な手段である。ただし、これら実践は基本的に授業内で行われるものであることから、授業者としては授業の目標における評価をする必要もあるため、全ての記述を無記名式とすることは難しい側面もある。

そのため、理解度を測定する質問紙調査と授業内の記述については分けて配布するか、もしくは授業における評価は活動の様子や言動から評価するなどして、実施することが望ましいと考える。また、アンケート項目については、漠然とした障害への理解ではなく、障害理解教育のねらいや目的に合わせた項目にする必要があると考えられる。

2. 学習内容について

(1) 通級指導への理解啓発

本実践での通級指導への理解啓発において、最も考慮した点は実際に通級指導を受ける児童の反応であった。倫理的配慮にも記したが、体験学習を実施するにあたり、実施してよいかについて当事者である児童に確認することが必要であった。加えて、対象児童の課題について他の児童に知らせてよいかどうかを確認した上で実施した。一方、本報告の学級児童ではないが、対象児童の保護者の同意は得られたが、当事者が拒否したケースも存在した。これらは、当事者の自己理解や自己受容が進んでいない、または学級の実態や受容が進んでいないケースも考えられる。経験上ではあるが、拒否するケースは高学年の児童に多い。そのため、小学校低学年からの積み上げが大切であり、早期からの障害理解教育が必須であると考えられる。

また、報告とは別の学級での実践において、

「障害」という言葉を使用することに抵抗を示す学級担任もいた。普段から学級の実態を把握している担任にとっては、その言葉が独り歩きしてしまい、かえってマイナスの影響があると判断したと考えられるため、実践前に綿密に学級担任と打ち合わせした上で、「障害」という言葉を使わずに「バリア」という言葉に変えて学習を進めた。しかしながら、あくまで仮説の域は出ないものの、「障害」という言葉を使って学習した学級の方がそうでない学級に比べてより障害理解が進むのではないかと考えられる。実務上は児童のさまざまな実態を踏まえ、その言葉の使用が憚られる場合があることも事実であるが、障害に対する正しい認識をさせるためには、「障害」という言葉を用いて、障害の意味を正しく理解させることが重要である。そのため、繰り返しになるが、小学校低学年からの学習の積み上げが肝要だと考えられる。

(2) 通級指導の体験学習

本実践では、安里（2022）と同様の「見る力のトレーニング」・「聞く力のトレーニング」・「コミュニケーションのトレーニング」の3つの学習活動を行った。中でも、「見る力のトレーニング」で取り入れた認知機能強化トレーニングでは、「見る力が難しかったけど、とても勉強になった。」とふり返りに書いた児童がいるなど、通常の学級の児童にとっても簡単でない学習課題であったと言える。認知機能は「すべての行動の基盤」かつ「教育・支援を受ける土台」であり人がよりよく生きるための機能（宮口，2015）であるため、本実践で取り入れたことは適切であったと考える。

ただし、今回はあくまで児童の反応だけをもって評価しているため、具体的にはその効果を明らかにしていない。これらの学習がどのような教育的効果を発揮するのか、実証する研究が必要だと考える。また、学年や学級の実態によっては、この学習内容が通級指導の体験学習に必ずしも最適解ではないと考える。そのため、本学習が通級指導を受ける児童生徒への偏見を

生み出さず、かつ理解を深めることにつながる体験学習を選択できるように、より多くの実践を共有し、効果を検証する必要があると考えられる。

(3) 文字の読みにくさに関する疑似体験

アンケート項目②の中には、「障害のある人はいかかわいそうだった。」といった記述があった。この記述は障害に対する「気づきの段階」（徳田・水野，2005）であると考えられなくもないが、障害に関する偏った理解に至っている可能性も考えられる。また、「障害のある人は大変だから助けてあげたい。」といった児童の記述は、一見障害に関して理解を深めているようにも考えられるが、同情や憐憫で留まってしまっている可能性がある。

本実践では字の歪みや二重に見える疑似体験が中心であったため、障害がある児童は大変でありかわいそうであるというような誤った理解を与えてしまった可能性がある。決して困難さを強調したつもりはないが、結果的に障害による大変さが児童に強調されることにつながったのであるならば、指導者側の意識や想定以上に、その内容には注意する必要性があることが示唆された。

障害理解教育において実感を伴う体験学習は肝要であることは、従来の指摘通りである。障害があっても工夫次第でできる体験学習（野口・霜田，2018）や、工夫してもなおできない・わからない体験も時に大切である。そこで必要なことは、障害理解教育のねらいに合わせて適切な体験学習を吟味して選択することに加え、体験に基づいた適切な知識を児童に獲得させられるような事後指導を含めた授業内容の検討が必要だと考える。そうした意味では、次に示す教師の説話と本実践で取り入れた体験学習との整合性については、見直す余地があると考えられる。

(4) 障害理解に関する学習及び教師の説話について

本実践では、身体障害者が語ったエピソード

を基に説話を行った。この説話では、車いすに乗っていること自体が障害なのではなく、車いすに乗っていることで階段以外に自由に移動する手段がないことが障害である、ということを伝えようと考えた。障害の捉え方を人から社会や環境の方に目を向けさせることを意図しており、実際の児童のふり返り記述において、「障害という言葉は、障害を持っている人のことを思っていたけど、本当の障害は身の周りのバリアの事だと分かった」と書いた児童もいるなど、説話自体には一定の教育的効果が確認された。

しかし、本実践は発達障害の理解教育をねらいとしながら、説話では身体的な障害を例に取り上げた。そのため、実践後の項目③についても変わらず身体的に関する記述が多かっただけでなく、表5のように「車いす」や「階段」といった語が出現するという結果になった。今回の場合はねらいが発達障害に関する理解教育であったため、その目的を達成するためには説話内容の選択が適切でなかったと考えられる。

障害理解教育で大切なことは、どのような障害に対する何に関する理解かを明確にすることである(徳田・水野, 2005)。さらにその教育的効果を上げるためには、他の教科や領域と同様に、児童とその内容や課題意識について共有することが大切である。少なくとも授業の中で学習する障害が、どのような障害であるのかは明確に児童と共有した上で、障害理解に関する学習を進めることが重要だと考えられる。

(5) 障害理解教育の授業時間

本実践では、通級への理解啓発、体験学習、障害理解学習を45分にまとめた授業構成とした。しかし、1時間では全ての活動について十分に学習を深めることは難しかったと考える。西館・藪波(2010)の指摘通り、障害理解は授業時間が短いと扱う内容が限られてしまうため、時間数やプログラム内容についても綿密に検討を重ねる必要がある。少なくとも単発の学習で終わることがないよう、例えば1学期に体験学習、2学期に通級への理解啓発、3学期に疑似

体験と障害理解教育をそれぞれ分けて実施することで、さらなる効果が発揮されるのではないかと考えられる。

また、本実践では道徳科として授業を行ったが、その是非については評価が分かれると考えられる。障害理解教育において、過度な努力への賛美や優しくすることの大切さをことさら強調することは、かえって偏見を生む可能性も指摘されている(徳田・水野, 2005)。そのため、本実践では優しさや思いやりに関する目標項目ではなく、「よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じる」と(内容項目 高D よりよく生きる喜び)(文部科学省, 2018)についての学習とした。道徳科で障害理解教育が多く行われている実態はあるが、どの項目において実施されているのか、こちらも研究と検討を重ねる必要があると考えられる。

とはいえ、障害理解教育という文言自体が教育課程には明確にされていない以上(田中, 2020)、障害理解教育を教育課程に位置付けるには学校単位での検討が必要不可欠となる。本取組を系統的にカリキュラムに位置付ける方法については、障害理解の発達段階を踏まえた総合的な検討が必要だと考えられる。

(6) 障害理解の発達段階「気づき」への到達度について

本実践において、児童の授業における言動やふり返り記述から障害に対する何らかの気づきや変容があったことは児童のふり返りから認められた。例えば、実践後に実施した項目③では、「こころの障害」、「読む障害」、「自分の思いを上手く伝えられない」、「自分の気持ちをあまりうまくコントロールできない人」などの児童のふり返り記述が看取された。これらは、発達障害に関する気づきを得た児童もいたことが示唆される。

しかし、何をもって「気づき」とするのかという評価基準が授業者として曖昧であった。そのため、障害者に対する憐憫や同情、あるいは

助けるべき存在であるという偏った認識につながるようなふり返り記述も見られた。また、実践前に実施した項目③について、「コミュニケーションが苦手な人」、「コミュ障」(※コミュニケーションの障害と推測される)などと回答した児童がいたことから、小学校高学年では、既に発達障害という言葉を目にしたこと、そのような障害のある人がいることに漠然と気づいたりしている状態であることが授業からうかがえた。そのような実態においては、発達段階「気づき」への到達を目標とするよりも、発達障害に関する正しい知識を学ばせる「知識化」への到達を目標とした授業構成とした方が適切であったと考えられる。

これまで述べてきた実践上の課題はもちろんだが、肝心となるねらいとその到達度、つまりどのような障害に対するどのような気づきが実践の目標なのかについて、児童の障害理解における発達段階を踏まえた上で指導者が目標を設定することが、何より大切な視点だと考えられる。

3. その他の課題について

本実践は通常の学級の児童を対象とした障害理解教育であったが、通級指導を受けている児童も本実践に共に参加している。彼らの障害理解や自己理解の変容については、本報告では対象外としている。しかし、それらは同様に大切な視点であると考えられるため、別稿で論じる機会を設けることが必要であると考えられる。

V. おわりに

本研究では、障害理解教育を実施する上での課題について、多くの示唆を得たことが最大の成果である。徳田・水野(2005)が指摘するように、障害理解教育の実践について成果だけでなく課題を明らかにすることが、個別具体的な障害理解教育のプログラムを開発するために大切であると考えられる。

ただし、たとえ素晴らしい障害理解のプログラムであっても、教員の障害理解に関する知識

の有無や、授業技術の高低を無視することはできない(徳田・水野, 2005)。そうした意味では、本実践は障害理解教育としての課題、さらには授業デザインにおける課題の双方を見つけることができた、省察的な実践報告になったといえる。加えて、発達障害への指導に関する専門性を有する通級指導担当が障害理解教育の一翼を担うことが大切であり、それら実践をさらに共有する重要性が確認された。

今後は本稿で指摘された課題を踏まえ、より良い障害理解の指導プログラムの開発が期待されるとともに、通級指導が果たす障害理解教育の在り方についてさらに検討することが必要である。

VI. 謝辞

本研究を実施するにあたり、ご理解とご協力を賜りましたB小学校の管理職と教職員の皆様、そして学びの足跡を残してくれた児童の皆様に、心から感謝申し上げます。

文献

- 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—通級による指導等に関する調査をもとに—, 研究報告書.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2012) 発達障害を対象とする通級指導教室における支援の充実に向けた実際的な研究—「発達障害を対象とした通級指導教室の基本的な運営マニュアル(試案)」の作成に向けて—, 研究成果報告書.
- 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.
- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析, ナカニシヤ出版.
- 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－担当教員に対する質問紙調査を通して－，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－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－，長崎大学教育学部教育実践研究紀要，18，363-372.
- 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）－障害種別に見る実施状況の分析を通して－，大阪教育大学紀要（4）教育科学，62（1），75-85.
- 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.
- 宮口幸治（2015）コグトレ みる・きく・想像するための認知機能強化トレーニング，三輪書店.
- 水野智美（2016）はじめよう！障害理解教育，図書文化.
- 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.
- 文部科学省（2023）特別支援教育の充実について，<<https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf>>，（2024年4月1日閲覧）.
- 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・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・藪波真理子（2010）視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，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－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－，群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編，67，205-218.
- 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.
- 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.
- 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一考察－日本 LD 学会における研究動向－，障害者教育・福祉学研究，12，121-129.
- 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－，誠心書房.
- 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.
- 安里健志（2022）通常の学級における通級指導教室の体験学習に関する実践，奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」，14，75-80.
- 安里健志（2023）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－，障害理解研究，J24，15-30.

付記

本報告は、JSPS 科研費 22H04133 の助成を受けたものです。また、本報告は日本障害理解学会 2023 年大会および 2022 年科学研究費助成授業研究成果報告書で発表した内容を、発展させたものです。

Practical exploration of issues related to Understanding Special Needs in elementary schools I

- From the practice of Understanding Special Needs centered on experiential learning special support services in resource rooms -

YASUZATO Takeshi

The purpose of this paper was to clarify areas for improvement in the future by having teachers resource room classes instruction provide Understanding Special Needs education in addition to experiential learning in classroom instruction.

As a result of practicing it with 5th grade elementary school students, it was found that incorporating experiential learning and simulated experiences was effective, so there is a possibility that instructors of resource rooms can play a part in Understanding Special Needs education in regular classes. It has been shown.

On the other hand, the following seven issues were identified in practice. In the future, in light of the issues pointed out in this paper, in addition to developing better Understanding Special Needs instruction programs, it is necessary to consider the role of Understanding Special Needs education through resource room classes.

1. Regarding changes in understanding towards resource room instruction, it is necessary to evaluate from the perspective of children's everyday words, behaviors, and attitudes.
2. It is necessary to share the experiential learning practices of resource rooms and verify their effectiveness.
3. Simulated experiences related to disabilities may emphasize the difficulties caused by disabilities more than instructors think.
4. It is necessary for the implementer and the child to share the type of disability.
5. Because it is difficult to measure the impact on children's Understanding Special Needs through one-time implementation, sufficient time must be secured.
6. Developing individualized scales tailored to practice and goals to accurately measure how Understanding Special Needs have changed.
7. It is necessary not only to practice Understanding Special Needs for children in regular classes, but also to promote self-understanding and understanding of disabilities for people with disabilities.