

小学校における障害理解教育に関する課題の実践的探求Ⅱ

ーできる疑似体験、ICFに基づく障害理解の視点に着目してー

立命館大学大学院 安里 健志

I. はじめに

インクルーシブ教育システムを構築するためには、障害や障害者に対する理解を深める障害理解教育が必要不可欠である。なぜなら、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からである（徳田・水野，2005）。しかし、学校現場における障害理解教育はさまざまな課題が山積している（金丸・片岡，2016）。

安里（2023）は、2005年以降の障害理解教育に関する実践報告や研究をレビューし、①障害理解教育への認識、②障害理解の発達段階、③体験学習・疑似体験、④障害に関する偏りや誇張、⑤思いやり教育、⑥外からはわかりにくい障害、⑦「みんな同じ」教育、⑧道德科における障害理解教育、⑨総合的な学習の時間における障害理解教育、⑩交流及び共同学習における障害理解教育、⑪その他の視点から、課題を明らかにしている。

中でも、発達障害に関する理解教育は肢体不自由や視覚障害・聴覚障害等に比べて研究が少ない（今枝・楠・金森，2013）ことは課題である。人的協力が得難いこと（樋口・林田・河原・新海，2021）、児童生徒がイメージしづらく理解を促すことが難しいこと（加藤・武田，2017）、教員に対する研修の不足（五十嵐・河合，2017）などの要因があり、発達障害の理解指導に不安を感じる教員は少なくない（西館・水野・徳田，2015）。

さらに、発達障害の特性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから、発達障害の理解教育は当事者を含む実践として展開

されている可能性があるが、場合によっては保護者や本人が話題に上がることに抵抗感を示すケースも存在する（安里，2024）。そのため、当事者や保護者の意見の尊重（樋口・林田・河原・新海，2021）、障害児のきょうだいに対する配慮（芝田，2013）、障害のある児童・生徒の心理的安定（芝田，2010）、障害の告知に関する問題（川合・深山，2011）、実施者の障害に関する知識（相川・仁平，2005）など、対象児の障害特性、担任の積極性、対象児・周囲児の保護者の理解、学級の成熟度に関する4つの条件を整えた上で実施する必要がある（平田ら，2013）。つまり、特に発達障害の理解教育には当事者を含むがゆえの難しさが存在するといえる。

これら課題への対応として、通級による指導（以下、通級指導）と関連した発達障害の理解教育が着目されている（佐野・関原，2022）。通級指導は発達障害のある児童生徒が多く在籍し（文部科学省，2023）、担当教員はその専門性を有していることや、対象児童生徒の周囲児童生徒に対して発達障害の理解教育を実施する役割が包含されていること（安里，2024）などが、要因として考えられる。

特に発達障害の理解教育では、発達障害のある人と自分の「異なる部分」だけでなく「共通する部分」を感じさせることが大切である（水野，2016）。安里（2022）が行った通級指導の体験学習では、通常の学級の児童も難しいと感じる学習課題を設定することで、通級指導を受ける児童との「共通する部分」を実感した児童の存在が明らかになっている。そのため、楠見（2016）らにその詳細は譲るが、これまで実施

されてきた特別支援学級や特別支援学校との交流学习の研究における成果や知見に加え、通級指導という視座から障害理解に関する新たな教育的効果を見出せる可能性がある。

一方、通級指導の体験学習だけでは必ずしも児童生徒の発達障害への理解を深めたことにはならない。安里（2024）は通級指導の体験学習を取り入れた発達障害の理解教育の実践の課題として、障害の困難さが強調される疑似体験や不十分な授業時数、目的に即さない事後指導や評価尺度など、これまで行われてきた障害理解教育と同様の課題を明らかにし、その改善の必要性を指摘している。

そこで本研究は、小学校における障害理解教育に関する課題の実践的探求Ⅰ（安里，2024）で指摘された課題の中でも、特に授業時数と疑似体験を含む事後指導の改善を試みた発達障害の理解教育の実践を行うことで、新たな教育的効果の知見を提供するとともに実践上の課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 実践対象

通級指導を受ける児童を含む児童 36 名が在籍する奈良県公立 A 小学校 5 年生を対象として、通級指導担当者が出前授業を実施した。そのうち、3 回の授業全てに出席した 30 名の児童の記述を分析対象とした。

2. 実施時期・時間・場所

2023 年 7 月に 1 コマ（45 分）、同 12 月に 1 コマ、2024 年 3 月に 1 コマを使い、特別活動の時間において授業を行った。通級指導担当教員である筆者が、当該学級の教室に出向いて実施した。

3. 障害理解指導プログラムの概要

（1）障害理解指導プログラムの時間数について

障害理解教育の実践において、単発的な授業ではその目的を達成することができないため、継続した指導の必要性が指摘されてきた（西館・藪波，2010）。しかし、指導法が未開発であるこ

となどから、「それぞれの実践者が単発的に教育を行うに過ぎず、系統的に教育を行っているとは言えない状況」（水野・徳田，2014）であった。そのため、安里（2024）は各学期に一回ずつ 3 回に分けて実施する方法を提案している。

そこで本実践は、「通級指導について」、「通級指導の体験学習」、「疑似体験を含む発達障害に関する障害理解教育」の全 3 時間構成として、学期に 1 時間ずつ継続して実施した。

（2）発達障害の疑似体験について

障害理解教育において、障害に関する疑似体験は児童生徒の興味関心を高めるとともに具体的な援助行動を考えることにつながる一方、安易に取り入れることで逆効果が生じることがある（徳田・水野，2005）。特に、障害理解の発達段階や体験者への影響を無視した安易なシミュレーションは体験者の障害観を歪めることにもつながることから（小野・徳田，2005）、「〇〇をすればできる」という体験活動を取り入れることが大切であり（野口・霜田，2018）、加えて体験後に討議を行うことが重要である（芝田，2013）。

そこで、本実践では障害があっても「工夫次第でできる」といった疑似体験学習を取り入れた。疑似体験を行う障害は、SLD（限局性学習症）の中でも読み書きに困難を示すディスレクシアに焦点を当てた。具体的には、文字が歪んで見える体験やひらがなを羅列した文章を読む体験、文字が二重にぼやけて見える体験を行い、それぞれどのような工夫をすれば読んだり理解したりできるかについて児童に話し合いをさせた。その後、文字に着色することで読みやすくなる体験、語句ごとに文字間隔を空けることで読みやすくなる体験、文章を読み上げることで意味を理解できるような体験を行った。

（3）ICF の考えに基づく障害理解指導

言うまでもなく、障害の概念は国際障害分類（以下、ICIDH）から国際生活機能分類（以下、ICF）へと変更され、これまで障害を個人因子として捉えられていたものが、個人因子と環境因

子の相互作用として捉えることとなった。障害理解指導を実施するにあたり、指導者が「障害」をどのように捉えるかは重要であり（芝田，2010）、障害そのものに着目するだけでなくICFの考え方を教師が理解して実践する必要がある（野口・霜田，2018）。

ICFに基づく障害理解教育は、「活動と、そこに環境との関係で生じる活動制限の理解」や「参加と、そこに環境との関係で生じる参加制約の理解」、その活動制限や参加制限を解消もしくは緩和するための「サポート方法の理解」であり、「拒否的・排除的態度の変容」を目指すことが重要である（松田，2008）。そこで本実践は、障害が社会や環境との間に生じるものであることを児童に気づかせるように指導した。具体的には、授業のはじめに「障害はあるものか、障害はもつものか」という問いかけを行った。その上で、「移動の障害になっているのは何だろう？」（図1）、「エレベーターがあることで、移動の障害はあるか？」（図2）、「障害はあるものか、障害はもつものか」（図3）などの問いをスライドと共に提示し、議論させた。

また、ICFに基づく障害理解では生活機能構造モデル（2001）を参照し、車いすバスケットに参加する人を例とした事例を児童に提示した（図4）。その上で、車いすバスケットに参加できるためにはさまざまな要因があること、特に周囲の理解が大切であることを児童に気づかせるように指導した。

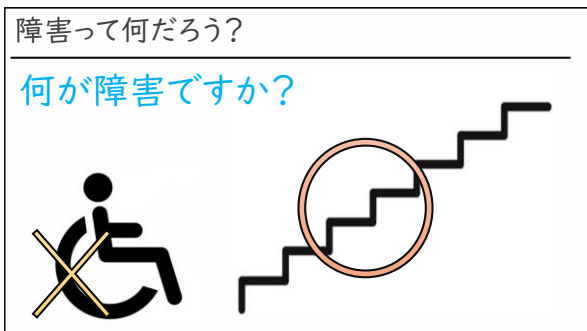


図1 障害理解について考えさせるスライド①

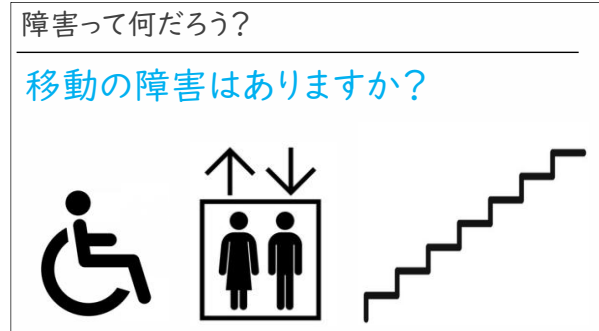


図2 障害理解について考えさせるスライド②

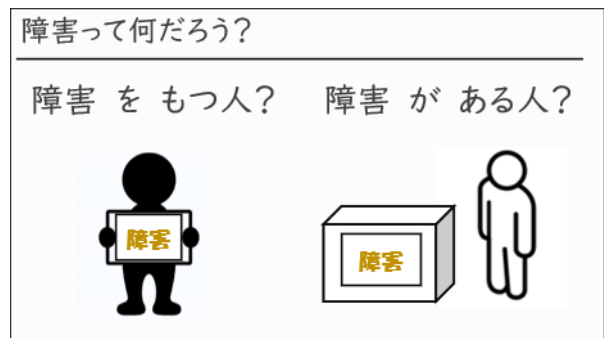


図3 障害理解について考えさせるスライド③

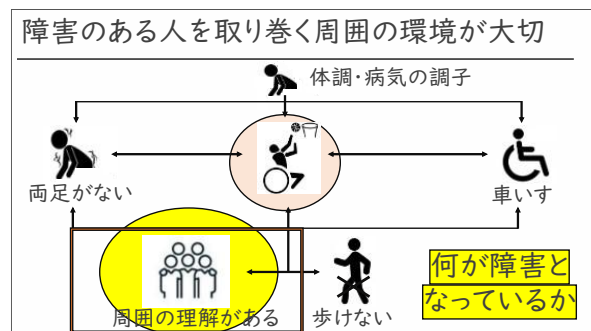


図4 障害理解について考えさせるスライド④

4. 検証方法

本研究において、1コマ目と2コマ目は安里（2024）が行った実践と同様の結果が得られると考えた。そのため本実践の検証は、3回目の実践において実施した下記の問いに対する児童の記述を中心に分析を行った。a) は、児童の回答に見られる傾向や特徴を記述から分類した。b)、c) については、KJ法におけるグループ分けの手法を使ってカテゴリー化を行った（田中，2010を参考）。d) については、主な児童の記述について取り上げた。

また、a) は授業導入時に口頭で問いかけた直

後に、b) は疑似体験直後に、c、)、d) は授業の最後に、それぞれ児童に文章で記述させた。

a) 障害はもつものだと思いますか。それとも、障害はあるものだと思いますか。

(選択及び記述)

b) ○○したら「できる」体験を通して、どのように感じましたか。(記述)

c) 「障害」に対する考え方について、これまでと変わったことを教えてください。(記述)

d) 3回の学習を通して感じたことをふり返りましょう。(記述)

5. 倫理的配慮

本実践は、実践校の小学校校長の許可のもとで実施した。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、承諾を得た

上で当該児童を対象に含めた実践を行った。

Ⅲ. 結果

1. 「障害はもつものか、あるものか」に関する児童の記述

授業の導入において、児童に「障害はもつものか、障害はあるものか」という問いを口頭で行い、選択と理由を記述させた。その結果、「もつもの」と回答した児童は13名、「あるもの」と回答した児童は16名、「わからない」と回答した児童は1名であった。これらの回答傾向の詳細と具体的な記述例については、表1に示す。

「障害はもつもの」と回答した児童の理由としては、「障害をもっている人を障害者と言うから」、「聞いたことがあるから」など、日常的に

表1. 児童の障害の捉え方の傾向（「障害はあるものか、もつものか」に関する児童の記述より）

(n=30)

回答	主な理由の傾向	児童の記述例
もつもの (n=13)	用語・表現からの連想	・障害をもっている人を障害者と言うから ・「障害はもつもの」というから ・車椅子の人は、障害を持ってると思うから
	身体・病気との関連付け	・病気をもつものと思った・事故などで障害を持つ人もいるから ・障害は生まれた時や小さいときに自然になるものだから ・障害は体にもつものだから
	感覚的な理由	・なんとなく
あるもの (n=16)	用語・表現からの連想	・ニュース等で、障害のある人と言っている人が多いから ・ニュース等で、障害のある人と言ってたから ・障害は、なりたくなくてもなってしまう時があるから
	感覚的な理由	・障害はもちたくないから ・もちたくてもっていないから ・障害は、体に異変がある人が勝手にできるから、あるもの ・もっていたらこの後の人生に支障がでるから
	社会や環境との関連付け	・誰もがきつとあるものだから ・障害者にとって、身の回りにあるものが障害だから ・障害は、それぞれにあるものだし、社会にも世界にも障害はあるものだと思う
	言葉（漢字）の意味からの解釈	・障害物レースの障害物を持つとは言わないから
わからない (n=1)		(記述なし)

使われる言葉や表現から連想したと考えられる回答が多く見られた。また、「病気をもつものだと思った」、「生まれた時や小さいときに自然になるものだから」のように、身体的な状態や病気、あるいはその要因と結びつけたと考えられる回答も見られた。中には、「何となく」といった感覚的な理由を挙げる児童もいた。

「障害はあるもの」と回答した児童の理由としては、「ニュース等で、障害のある人と言っている人が多いから」のように、こちらも見聞した表現から連想したと考えられる回答が見られた。また、「障害は、なりたくなくてもなってしまう時があるから」、「障害はもちたくないから」など、普段の生活経験や自身の感覚に基づいたと考えられる理由も見られた。一方、「誰もがきっとあるものだから」、「社会にも世界にも障害はあるものだと思う」のように、障害を個人だけでなく社会や環境との関係の中で捉えようとする回答も一部あった。さらに、障害物レースの障害物を持つとは言わないから」のように、言葉の意味から解釈したと考えられる児童もいた。

2. 工夫次第で「できる」疑似体験後の児童の記述

実践デザイン(2)の読字障害に関する疑似体験後に、児童に記述をもとめた。分析は、筆者1人がKJ法におけるグループ分けの手法を使ってカテゴリー化を行った(田中,2010を参考)。カテゴリーは、3つの【大項目】と5つの【小項目】に分類された(表2)。

【限局性学習症に対する意識】の項目では、「障害者は、色々な苦勞をして生きているんだなと思った」など障害のある人への[同情・憐憫]、文字の見え方が異なる人がいること、その人にあった方法で読めるようにすればよいことなど[限局性学習症の理解]の項目に分類された。

【ユニバーサルデザイン】の項目では、文字に着色するなどの工夫をすることで[障害があっても工夫次第でできること]、そのような工夫

を行うことの大切さに気付いた[バリアフリーへの意識]、それら工夫が障害のあるなしに関わらず多くの人のためになるといった[ユニバーサルデザインへの意識]の項目に分類された。

【その他】では、障害があっても工夫次第で何でもできるといった[障害への誤解]に分類された。

3. 障害に対する意識に関する児童の記述

実践デザイン(3)の障害理解教育の最後に、「障害」に対する考え方について、これまでと変わったことを児童に記述させた。先ほどと同じく、筆者1人がKJ法におけるグループ分けの手法を使ってカテゴリー化を行った。カテゴリーは、4つの【大項目】と9つの【小項目】に分類された(表3)。

【障害のある人への理解】の項目では、表2と同様に障害のある人への[同情・憐憫]、障害があっても同じ人間であるなどの[人間理解]の項目に分類された。

【障害への理解】の項目では、目に見える障害だけでなく人の気持ちなどに関する[心の障害]、障害を乗り越えたり障害を理解したりすることが大切である[障害理解]に分類された。

【障害に対する意識の変化】の項目では、障害はもつものではなく世の中にあること、また不便でなければ障害でなくなる可能性があるなど[障害は「ある」もの]、時には自分も含めて[誰もが障害のある可能性]、特に変わったことがなかった[変化なし]の項目に分類された。

【その他】では、障害という漢字を使う意味や障害があることを理由に行われる差別があるといった[新たな疑問]、自身も障害者であることを明かした上で周囲の人が工夫したり支えたりしてくれていることに気づいた[当事者の気づき]の項目に分類された。

4. 全プログラム後のふり返り

授業の最後に、「d).3回の学習を通して感じたことをふり返りましょう。」を実施した。以下、主な児童のふり返りである(表4)。

表 2. 疑似体験後の児童の感想

大項目	小項目	児童の記述
限局性学習症に対する意識	同情・憐憫	・大変な人がいることが分かった。 ・障害者は、色々な苦勞をして生きているんだなと思った。 ・障害のある人の気持ちがやっと分かった気がします。
	限局性学習症の理解	・字が見にくかったけど、こういう見え方をする人もいるんだなと思いました。 ・世界には、目が見えているけれど他の人との見え方が違う人がいることを知った。 ・人によって見えにくい人もいるから、その人にあったやり方でやったらいいと思いました。
ユニバーサルデザインについて	障害があっても工夫次第でできること	・空白を空けたら、読みやすくなる。 ・色を付けて読むと見えやすいのはビックリした。 ・〇〇したら「できる」体験をして本当にビックリした。文字を読めなくても読んでもらったら理解できると思った。 ・字が歪んで見えなくても、工夫をすれば分かるし全部ひらがなの文も工夫をすれば分かることを知った。 ・色や点、字、空白をつけて読むと読みやすい。 ・色を付けたり、少し変えてみる。 ・色を付けたりしたら読みやすいのは、初めて知れてよかったと思った。 ・色を付けただけでその部分が目立って読みやすくなったし、読みやすくなるのはすごいなと思った。 ・少しの事だけで分かりやすくなるのがすごい。 ・工夫することにより、できることがたくさんあると感じました。 ・こんな風に見える人もいるけど、それを分かって分かる様にしているのがすごいと思いました。
	バリアフリーへの意識	・少しの工夫をするだけで、こんなに変わるんだと思った。 ・そのままだと「障害がない人向け」だけど、「障害のある人向け」に工夫することも大事だと思った。 ・いろいろな工夫をしたら、障害者の人にも分かりやすくなる。 ・障害のために、世界で工夫している。工夫したら障害の人が安心する。 ・障害のある人は、自分でなりたくてなってる訳じゃないし、治そうと思っても治せない人もいるから、そうやって工夫すると治せるのはすごい工夫。 ・色で隠すのがとても読みやすく、隠してない状態とすごく違った。そういう発想がすごいと思った。 ・考えたら、何個も出てくるんだなと思った。 ・アレンジすることが大切だと思った。 ・何かができなくても、工夫してできることもあるということが分かりました。
	ユニバーサルデザインへの意識	・色をつけたら見える人もいるけど、私たちも色をつけると見えやすい文字もあると思った。 ・障害のある人や1年生にも読みやすいし、よく相手に伝わると思う。 ・できないと思っていたことも、みんなと同じようにできることを知ってびっくりした。 ・教科書や町には色んな工夫があることが分かった。 ・一つ一つ対策すれば、どんな環境でも一人一人は助かると思う。
その他	障害への誤解	・やり方を変えたら誰でもできると思った。

表 3. 「障害」に対する意識に関する児童の記述

大項目	小項目	児童の記述
障害のある人への理解	同情・憐憫	・困ってる人を助けようと思った。・障害者はこんなにも辛いことが分かった。 ・優しく、みんな平等に扱おうと思った。 ・これまでで変わったことは、障害があるひとのことで歩けない人や耳が聞こえない人を助けようと思った。 ・4年生の頃に色々な障害体験をして、目が見えない人の体験は怖かったし、車椅子に乗っていると自分では動かしにくく、人におしてもらいました。だから、いろんな人の頼りになるようにしたいです。
	人間理解	・バリアを減らしたい。 ・たとえ、障害があっても同じ人間。
障害への理解	心の障害	・障害は、いろんな障害があり、その障害も色々種類がある。 ・心のことを障害として初めて知った。 ・大きな障害だけでなく、少しの小さな事も障害になることを知った。 ・「障害」は、車椅子に乗っている人だけでなく、足などが動いていても、「障害」のある人がいることが分かった。 ・障害にはいろんな種類があって、障害物や人の心の気持ちなど、みんな障害はあるんだと思いました。
	障害理解	・周りに対しての気持ちがすごく変わった。 ・障害は色んな人にとって、受け入れてくれる人がいると分かった。 ・周りの人が理解することが大切。 ・みんなで分かり合えるようにする。 ・障害は乗り越えていくことが大事、障害を理解することも大事だと知った。
障害に対する意識の変化	障害は「ある」もの	・障害は、「持つもの」じゃなくて「あるもの」だと考えるようになった。 ・発達障害とかだけが障害なんじゃなくて、社会の中に「ある障害」が本当の障害。 ・障害は人がもっているものだと思っていたけど、障害は世の中にあるものだと感じて、ちょっとイメージが変わった。 ・一番変わったことは、障害は人それぞれにあるもので、社会にも世界にも障害はあるものだと分かってよかった。 ・障害は、今まで「持つもの」なのか「あるもの」なのかよく分かりませんでした。今日の勉強で、障害は何かをする時にある壁だということが分かりました。 ・最初は、障害は障害者のことだけだったと思ったけど、いろんなものが障害だと知ってビックリした。 ・私も車椅子に乗っている人＝障害、義足を着けている人＝障害と思っていたけど、自分なりの楽しい生き方を見つかったり、不便なことも無ければ、それは障害じゃないと初めて知りました。 ・ずっと障害は、もつものだと思っていたけれど、今日の意見を聞いて、障害はあるものと思った。
	誰もが障害がある可能性	・時には、自分も心の障害がうまれるかもしれない。 ・みんなにも障害があることが知れて、勉強になった。 ・自分は、この授業を聞いてこの世界の障害やみんなが障害を持っていることが分かった。 ・障害は、「生きる上での不自由なこと」だと思うようになった。 ・「障害者」という言葉があるけれど、障害はみんなが感じることだと思った。 ・私に障害はないと思っていたけれど、障害は障害者じゃなくて、階段とか心の気持ちなど、みんなに障害はあると思った。
	変化なし	・なにも変わらない。 ・変わっていない。
その他	新たな疑問	・障害は、何で害もないのに障害という漢字にしたのか意味が分からない。 ・障害者だから障害があるからという理由をつけて、この人とは違う等の差別が、まだあると思った。
	当事者の気づき	・僕も障害者だけど、僕の友達が支えてくれたり工夫してくれるので安心します。

表 4. 全プログラム終了後の児童の主な感想

- ・ 障害がある人のためにいろんな工夫がされるようになってきて、世界的にも障害がある人に対する理解が深まってきているのかなと思った
- ・ 考えた事がなかった事を新しく学びました。
- ・ 大事なことを学べた気がする。
- ・ 考えさせられる授業でとても面白かった。
- ・ やっぱり、どんな時もみんなで理解することが大事だと思った。
- ・ 頭が柔らかくなった。「障害」は、いろいろあることがわかった。
- ・ 何事にもしっかり考えることができるようになった。
- ・ こういう授業を、もっとみんなに知れるように広げていく。
- ・ 障害についてあんまり考えることがないけど、こういう授業で考えることができて良かったなと思った。
- ・ これまでの授業は、いろんなことについても、いっぱい勉強になった。
- ・ 1年間、この授業に参加して良かったと思った。
- ・ これからも学習して成長したいと思いましたし、優しく元気に過ごせるように頑張りたい。
- ・ 世の中にある障害は一つではなく、普通の人でも何個でも持っている障害はあり、「障害者」がもっている訳ではない。

IV. 考察

1. 実践の成果

(1) 児童の障害に対する意識の変化

上述したように障害の捉え方が ICIDH より変更されたが、障害理解教育では ICF の視点からみると問題がある障害理解プログラムが多い（松田，2008）。安里（2024）の実践では、ある肢体不自由者のバスケット選手が話された「車いすに乗っていることを障害とは思わないが、目の前に階段があると私には障害になる。」というエピソードを児童に紹介し、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ようとしている。しかし、あくまでその説話をもって障害の捉え方を人から社会や環境の方に目を向けさせようとしており、教育的効果は限定的であったとされている。

そこで、本実践では ICF の考え方にに基づき、障害は個人の機能障害としてその人が「もつ」ものではなく、社会が多様な人のニーズに対応していないために生じた結果としてその人に障害が「ある」という考え方を児童が獲得することをねらいとして、「障害をもつものか、あるものか」という問いを設定し、さらに障害につい

て議論する活動を取り入れた。

その結果、授業の冒頭では障害をもつものだと回答していた児童 X が、議論後の発問 c「障害に対する考え方についてこれまでと変わったこと」では、「発達障害とかだけが障害なんじゃなくて、社会の中に『ある障害』が本当の障害」（表 3）と回答している。また、障害はあるものと回答していた児童 Y は、「障害は、今まで「もつもの」なのか「あるもの」なのかよく分かりませんでした。今日の勉強で、障害は何かをする時にある壁だということが分かりました。」と回答している。これらは、障害を機能障害として個人がもつものとして捉えていたものが、社会の側に障害があるものだという ICF の捉え方への気づきや意識変化が生じた児童の存在を示唆するものだと考える。加えて、「今日の意見を聞いて、障害はあるものと思った。」（表 3）という記述は、障害理解について教師が一方的に教示するのではなく、議論を通して児童に気づかせることの重要性を再確認させるものだと考える。

これら児童のふり返りから、「障害はあるものか、もつものか」などの問いについて児童が議

論すること、その上で ICF に基づく障害理解の事後指導を行うことで、児童の障害に関する意識を変容させる可能性が示唆された。

(2) バリアフリーやユニバーサルデザインへの気づき

工夫次第で「できる」疑似体験では、読字障害への気づきや障害による大変さを感じる児童もいたが、障害があっても工夫次第でできることや、工夫することの大切さに気付く児童が圧倒的に多かった(表 2)。障害の疑似体験において、できないことを強調することは偏見につながるが指摘されているが(徳田・水野, 2005)、本実践では障害に工夫を加えることで障害でなくなる可能性があること、またそのように工夫することの大切さを児童に気づかせることができたと考える。

さらに、「教科書や町には色んな工夫があることが分かった」、「色をつけたら見える人もいるけど、私たちも色をつけると見えやすい文字もあると思った」(表 2) など、障害のある人のために工夫することが、障害のある人だけにとどまらずに他の人々にとっても有益であることに気づいた児童もいたことが看取された。これらは、障害のあるなしに関わらず誰にとってもわかりやすく使いやすい設計、まさにユニバーサルデザインの大切さに児童が気づくことにつながったと考える。

これら児童のふり返しから、障害があっても工夫次第でできる疑似体験を取り入れることは、児童の障害の理解を進めると同時にバリアフリーやユニバーサルデザインについて考えさせる上で有効な手立ての 1 つである可能性が示唆された。

(3) 障害理解教育の時数について

実践の振り返りでは、「1 年間、この授業に参加して良かったと思った」(表 4) との回答があった。障害理解教育は単発の授業では効果が上がりにくいことが指摘されているが、本実践では学期毎に実施したことで、1 年を通して障害について学習をしたという実感を抱いている児

童がいる可能性が看取された。

また、「障害はもちたくないから」(表 1) などの記述は、率直だと思わせる児童の意見が表出されている。もちろん偏った考えについては指導者が是正する必要がある。しかし、障害理解教育では児童はたてまえを用いたり(白鳥・諏方・本間, 2010)、教師に認めてもらえることを期待して回答したりする場合がある(西館・阿久津・鼎, 2014)。障害について真に理解するためには、こうした児童の本音や率直な思いを含めて議論して考えることが重要であり、それらは単発の授業で深めることは難しい。そうした意味では、本実践では通級指導の体験学習がアイスブレイキング的な役割を果たし、その後も継続して障害理解プログラムを実施したことで指導者との間にラポールが形成された結果、障害に関する議論において児童の本音が出現した可能性も考える。

以上の理由から、障害理解教育の時数のある程度設定することは内容の充実につながるのはもちろんのこと、児童が障害理解についてじっくり考える機会を得ることができ、障害に対する児童の本音を引き出せる可能性が示唆された。

2. 実践の課題

(1) 「障害はもつものか、あるものか？」の問いについて

授業前に行った「障害はあるものか、もつものか」という問いに対する児童の回答を分析した結果(表 1)、いくつかの特徴が見られた。まず、「障害をもっている人を障害者と言うから」、「聞いたことがあるから」などの回答からは、児童が周囲で使われる言葉や表現に影響を受けている可能性がうかがえた。また、「人は、持つものだから」、「礼儀として、もつ人の方が礼儀正しいと思う」、「何となく」などの回答からは、理由を明確に言語化できない児童の存在がうかがえた。さらに、障害はあるものと回答した児童 16 名のうち 6 名が理由を無回答であったことは、小学校高学年の児童にとって、「障害はもつものか、あるものか」という言葉の概念が未

だ曖昧であること、あるいは、この問いに答えるだけの知識や経験が十分でない可能性を示唆している。これらの結果は、今回の問いかけが障害に関する概念形成が途上にある児童にとっては難しいものだったと考える。

一方で、これらの回答は児童が特定の固定的な「障害観」をもっていることを示すものではなく、むしろ障害に対する理解が多様で、言語化や概念形成の途上にあることの示唆だと考える。つまり、障害に関する児童の多様な出発点の状態を把握すること自体が重要であり、本実践のような障害理解教育の必要性を示唆しているとも言える。今後は、児童の障害に関するレディネスを把握する調査や、事前指導の充実が必要だろう。

(2) 障害の個別具体的な学習について

障害があっても工夫次第でできる疑似体験によって、障害に対して工夫することが大切であり障害を軽減できる可能性に気付く児童がいた一方、「やり方を変えたら誰でもできると思った」といった記述も看取された。この回答は、とすると障害があっても工夫次第で何でもできるようになる、という誤った思考に繋がる可能性も考えられる。障害があっても工夫次第でできることがあるだけでなく、障害は工夫してもできないことがあることについても教示することが必要だろう。

また、本実践では ICF の考えをもとに個人因子と環境因子の相互作用として捉えることを大切にした障害理解教育を展開したが、工夫次第で障害が軽減することや障害が社会との間にいることが強調されたあまり、個人要因は関係ないといった勘違いを生じさせてしまった可能性がある。もちろん全てを個人要因とする障害観は是正する必要があるが、個別具体的な障害を学ばせることも必要である。つまり、これまで行われてきた障害種別ごとの実践を大切にしながらも、社会的な障害に目を向けられるような重層的な障害理解のカリキュラムが必要だろう。

(3) 発達障害の理解教育について

本実践では、工夫次第でできる体験に昇華しやすい可能性を考慮した結果、SLD の中でもディスレクシアに焦点を当てた障害の疑似体験がふさわしいと考え採用した。結果的にディスレクシアの見え方を体験したことで、工夫次第でできるようになることに気づいた児童が確認されたため、ある程度のねらいは達成できたと考える。

しかし、ADHD や ASD への理解教育の内容は含まれていないため、この実践をもって発達障害への理解が深まったと結論づけることはできない。むしろ、今後それらの発達障害に関する理解教育を実施しなければ、児童への潜在的カリキュラム(ヒドウンカリキュラム)となり、新たな偏見を生み出す可能性さえある。つまり、SLD だけでなく ADHD や ASD への理解教育の実施やプログラム開発が必要だろう。

また、本実践では発達障害や限局性学習症、ディスレクシアといった用語は使用せず、あくまで「文字の読み書きが苦手な A」として児童に説明した。発達障害の理解教育を実施する場合、必ずしもその名称を提示する必要がなく(水野, 2016)、架空の児童を想定することで身近な児童を思い浮かべないようにすることができる(水野・徳田, 2014)ため、本実践での活用も有効であった。ただし、議論の中でも児童が発達障害という言葉が発していたことから、それぞれの名称の扱いについては、より詳細に学級担任と打ち合わせをすることが必要であった。

今や小学校の図書室にさえ、「ADHD・LD・自閉スペクトラム症」をタイトルに含む本が並べられている学校もある。児童はこれら用語を既に知っているものだという認識を指導者がもった上で、その使用のタイミングや説明の仕方については児童の実態に合わせた検討が必要だろう。

(4) 障害のある人への憐憫や同情について

障害のある人が同情や憐憫の対象だという考えは、偏見である(芝田, 2010)。そのため、実践プログラムを通して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（本田・吉田・平田・高橋，2019）、障害によるできないことが強調されないような疑似体験（楠・金森・今枝，2012）、「かわいそう」などの情緒的反応が生起しにくい授業展開（渡邊・細川，2008）を踏まえた実践を行った。しかし、それでもなお障害のある人への憐憫や同情とみられるような児童の記述が確認された（表 2，表 3）。

障害理解の過程では、生起する同情や情緒的反応は障害への理解への第一歩と受けとめる必要があるが、適切に寄り添いながら理解の段階を踏めるような配慮が必要である（徳田・水野，2005）。つまり、本実践の障害理解プログラムでは十分でなく、今後の障害理解教育を適切に行っていくことが真の理解につながると考えられるため、系統的な障害理解のカリキュラムが必要だろう。

（5）発達段階に沿った発達障害の理解教育

発達障害の障害理解における小学校高学年の発達段階は、徳田・水野（2005）の示す 5 段階のうち情緒的理解や態度形成の段階である（水野・徳田，2014）。しかし、本実践の対象児童は発達障害に関する理解教育をこれまで受けていなかったため、1 つ前の段階である知識化を目標として実施した。そのため、「自分とは違う特徴がある人があることを知る」、「自分とは違う特徴がある人と自分との共通点に気づく」などのねらいは、おおむね達成できたと言える。

しかし、同じく知識化の段階で「自分と異なる行動をする人が、なぜそのような行動をとるのかを知る」というねらいがあるが、こちらは達成できなかった。達成するためには合理的配慮について考えさせたり議論させたりすることで、ねらいを達成できる可能性がある。そのため、より丁寧に障害理解の発達段階と照らし合わせてプログラム内容を検証し、発展させる必要があるだろう。また、実践前の児童の障害理解がどの程度進んでいるのかについて、事前学習を含めて開発する必要があるだろう。

（6）児童の障害理解に関する評価について

障害への気づきや意識に変化が見られたと考えられる記述が多かった一方、授業を受けても障害に対する考えが「変わらない」といった児童も数名確認された。障害理解教育に限らないが、児童が一律に理解することは難しく、必ずしも良い影響を与えるとは限らない（岡野，2019）。また、障害のある人との接触経験などにより学習した障害に対する認識は、児童一人ひとりによって異なる。特に、家族やきょうだいに発達障害の当事者がいる場合は多様な経験をしており、時に我慢を強いられるなど必ずしも障害のある人に対して肯定的な感情を抱いていない場合がある（徳田・水野，2023）。だからこそ、障害理解教育を躊躇するのではなく、省察的に実践を重ねて内容を改善することが必要だろう。

加えて、「変わらない」といった児童の記述を必ずしも字義通りに受け止めることが正しくない。なぜなら、前述の通り障害理解教育において必ずしも児童の本音が記されているとは限らないためである。本研究では、結果の客観性を高める観点から断定的に解釈することを避け、表 1 に示すような回答の傾向を記述的に分析する手法を採用した。しかし、このような記述的な分析は、児童の内面的な理解度を正確に測定するには限界がある。ゆえに、日常的な生活の場面における言動から評価する側面（芝田，2013）や、児童の障害理解を測定する尺度が必要であろう。また、可能な限り比較対象群を設定し、実践プログラムの効果をより詳細に検討することも必要であろう。

（7）障害理解から人間理解へ

本実践では、「障害はもつものか、あるものか」といった発問について児童に議論させた。その結果、ICF の障害の捉え方に気づく児童がいるなど、一定の成果を見出した。

一方、世の中では依然として、「障害をもつ人」、「障害のある人」、「障害者」などの表記が混在し、「障害」という言葉自体にもさまざまな意見

がある（障がい者制度改革推進会議，2010）。当事者の意見は尊重される必要があるが（大矢，2020）、当事者もまたさまざまな考えをもっている（芝田，2010）。なぜなら、「障害者を代表する障害者は存在しない」（徳田・水野，2005）からである。ゆえに、このような議論は障害理解教育の場合だけでなく、社会全体で進める必要があるだろう。

障害に対して強みに基づいたアプローチをすることは、ひいては社会全体の成長や発展につながる機会となる（Hayden, H.E. & Prince, A.M., 2020）。「障害理解は人間理解そのもの」（芝田，2013）であることをふまえ、障害理解教育を出発点とした人間理解教育の在り方についても検討を続けることが必要だろう。

V. おわりに

本研究では、小学校における障害理解教育に関する課題の実践的探求Ⅰ（安里，2024）を踏まえた実践を行った結果、発達障害の理解教育における時数や事後指導の充実を図って成果を見出すことができた。同時に、系統的かつ重層的な理解プログラムの開発や評価方法および尺度、発達障害の用語に関する活用など、残存する課題を見出すことができた。また、「障害は、何で害でもないのに障害という漢字にしたのか」（表3）、という新たな疑問を見出す児童もいるなど、今後も継続した実践が必要であることも示唆された。「こういう授業を、もっとみんなに知れるように広げていく」（表4）のは、むしろ教員に突き付けられている課題であろう。

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を目指すとともに、これら実践を共有することで学校現場における障害理解教育のさらなる推進に期待したい。加えて、当事者を含めた実践における当事者の障害理解や自己理解の変容については、別稿で論じたい。

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A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。

付記

本報告は、JSPS 科研費 23H05106 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 2024 年大会および 2023 年科学研究費助成事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。

文献

- 相川恵子・仁平義明(2005)子どもに障害をどう説明するかーすべての先生・お母さん・お父さんのためにー，ブレーン出版。
- 樋口功季・林田真志・河原麻子・新海晃(2021)公立小学校における「障害に関する授業」の実施状況と課題ー担当教員に対する質問紙調査を通してー，特別支援教育実践センター研究紀要，19，1-12.
- Hayden, H.E. & Prince, A.M. (2020). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books, *Journal of Early Childhood Literacy* , <<https://doi.org/10.1177/1468798420981751>>, (2025 年 4 月 18 日閲覧)。
- 平田悠紀乃・林安紀子・橋本創一(2013)小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究，東京学芸大学紀要，64(2)，277-283.
- 本田利衣・吉田ゆり・平田勝政・高橋甲介(2019)多様性を認め合うコミュニケーション作りに関する実践的研究ー小学校における発達障害児を念頭においた障害理解教育実践ー，長崎大学教育学部教育実践研究紀要，18，363-372.
- 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.
- 川合紀宗・深山翔平(2011)学校における障害理解教育の在り方に関する研究―通常学級における障害告知の実態把握調査を通して―, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 60, 109-117.
- 楠見友輔(2016)日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題, 特殊教育学研究, 54(4), 213-222.
- 楠敬太・金森裕治・今枝史雄(2012)児童の発達段階に応じた系統的な障害理解教育に関する実践的研究―教育と福祉の連携を通して―, 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門教育科学, 60(2), 29-38.
- 松田次生(2008)ICFにもとづく障害理解の概念規定の試み, 西九州大学健康福祉学部紀要, 38, 37-44.
- 水野智美(2016)はじめよう! 障害理解教育, 図書文化.
- 水野智美・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.
- 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>>, (2025年4月18日閲覧).
- 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.
- 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・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.
- 岡野由美子(2019)通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践―発達障害のある児童生徒理解を図る授業実践事例を通して―, 人間教育, 2(6), 145-153.
- 小野聡子・徳田克己(2005)点字触読シミュレーション体験が視覚障害者の持つ能力の評価に及ぼす影響―障害理解教育の視点から―, 読書科学, 49(4), 125-134.
- 大矢雅之(2020)「障害者」から「障がい者」へ: 「しょうがい」表記から見る, ノーマライゼーション社会へのアプローチ, 公共政策志林, 8, 133-144.
- 芝田裕一(2013)人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方, 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
- 芝田裕一(2010)障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察, 兵庫教育大学研究紀要, 37, 25-34.
- 白鳥めぐみ・諏方智広・本間尚史(2010)きょうだい―障害のある家族との道のり―, 中央法規.
- 障がい者制度改革推進会議(2010)障害の表記に関する意見一覧, <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/k_5/pdf/s3.pdf>, (2025年4月18日閲覧).
- 田中博晃(2010)「KJ法入門: 質的データ分析法としてKJ法を行う前に.『より良い外国語教育研究のための方法』, 外国語教育メディア学会(LET)関西支部 メソドロロジー研究部会 2010年度報告論集, 17-29.
- 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.
- 徳田克己・水野智美(2023)発達障害者に関する

理解と支援の必要性の強調が与える影響－ま
わりの人を追い込んでいる状況を考える－，
日本障害理解学会 2023 年大会，16-19.

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.

安里健志(2024)小学校における障害理解教育に
関する課題の実践的探求 I－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－，
障害理解研究，J25，1-15.

Practical exploration of issues related to Understanding

Special Needs in Elementary Schools II

－Focusing on a simulated experience , the ICF-based perspective of
Understanding Special Needs－

YASUZATO Takeshi

The purpose of this paper is to clarify the results and challenges of implementing practices that aim to increase the amount of time and follow-up instruction in education to understand developmental disabilities, among the challenges identified in Practical exploration of issues related to Understanding Special Needs in Elementary Schools I (Yasuzato, 2024).

For fifth graders, we conducted a simulated experience of learning disabilities, teaching them how people with disabilities can improve with a little ingenuity, and educating them about disabilities based on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) approach to disabilities. As a result, the children realized that disabilities arise between people and society as they live their lives, and that barrier-free and universal design are important, suggesting the effectiveness of this program.

Meanwhile, the following nine issues were identified in education to Understanding Special Needs. It is necessary to further improve the program and promote awareness education of developmental disabilities.

1. For children who are still in the process of forming concepts about disabilities, there is a need to improve surveys to grasp their readiness regarding disabilities and to provide advance instruction.
2. By providing a simulated experience that allows people with disabilities to do things with a little ingenuity, there is a possibility that people may misunderstand that anything is possible with a little ingenuity.
3. It is necessary to teach students not only about disabilities as an interaction between individual and environmental factors, but also about specific disabilities.
4. Only providing education to understand learning disabilities may lead to a hidden curriculum.
5. It is necessary to consider that children may already be familiar with terms such as developmental disorders and specific learning disabilities.
6. Without a systematic Understanding Special Needs program, feelings of pity and sympathy towards people with disabilities may be the only outcome.
7. It is necessary to consider how to understand developmental disorders in practice, taking into account the developmental stage.
8. There is a need to develop a scale to measure children's understanding of Special Needs and the effectiveness of Understanding Special Needs education programs.
9. It is necessary to consider how education for understanding people should be based on education for understanding Special Needs.