

## 小学校における障害理解教育の展望 — 「知見」と「かかわり」及び教師の役割—

手塚知子\*・里見達也\*\*

Tomoko TEDUKA and Tatsuya SATOMI

### 1. はじめに

障害理解教育は、障害に対する偏見や誤解を正しい理解へと導き、人権尊重の態度を育てることにつながると言われていた。そのため小学校では、総合的な学習の時間に障害理解教育という内容を設定して、地域の特別支援学校の児童生徒や周辺に暮らす障害のある人々を招いたり、障害への模擬体験を通して、障害の知識やかかわり方を学んでいる。

人が他者を理解しようとする場合、中村（2011）は「その他者に関する知見を用いて「一定の枠組み」を作り、他者を理解する。」と述べている。「知見」とは、「理解する現象」に関して見聞きした知識のことをいう。その「知見」を得たうえで「一定の枠組み」、つまり他者との接点「かかわり」をもとうとする行為に挑戦することが他者を理解していくことにつながると指摘している。

さらに中村（2001）は、「障害理解」に必要な視点として「障害を伴う人が実際の生活場面で障害が障害として問題でなくなるような「知見」と「かかわり」が必要」と述べている。つまり、「国際生活機能分類」（International Classification of Functioning, Disability and Health : ICF）による生活機能の3つの活動レベル（心身機能・構造、活動、参加）の関連性をはじめ、アメリカ知的・発達障害協会（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities : AAIDD）による知的障害の定義などから「障害とは何か」を学び、「知見」を得ることが求められる。そのうえで、「一定の枠組み」として「かかわり」に挑戦することになるが、その際に「障害を伴う、伴わない」という枠組みから解放され、自由に自己を、目の前のわが子やきょうだい、友人とかかわりあえる日々を、人生を送れるような「かかわり」が必要であると示している。

このことから、「一定の枠組み」として「かかわり」をもつことで知識と実体験が融合してはじめて真の「障害理解」へとつながっていくと考えられる。

また藤野（2007）も、「障害」とそれに伴う「問題」との関係性について、「「問題」を個人に所属するものとしてその行動を取り出す」ことで、「個人をラベリングすることにより「問題」を固定化する可能性が極めて高くなる」との危惧を述べている。つまり、「障害」を個人の行動問題として規定してしまうような知見のみとらえてしまうと、その人に合った必要な支援を時として見失う恐れがあるため、直接の「かかわり」から得た情報も加味する必要性を指摘している。

鶴田（2007）は「教育的ニーズ」とは、児童の障害に応じて所与として存在するのではなく、むしろ教育実践の中で教育可能性として創り出されていくもの」と述べており、積極的に教育実践の中で教育的ニーズをとらえていく必要性を示している。

---

\* 身延山大学

\*\* 山梨県立大学

一方、金丸・片岡（2016）によると、「障害理解教育」とは、「障害のある人と共に生きる上で起こる偏見や差別を打開するために、「障害や障害者問題に対する科学的な認識」を深めることである。」と述べている。その「科学的な認識」とは、「子どもたちが障害特性やそれに応じた適切な関わり方のほかに、障害とは何か、またはわれわれの社会や生活に障害がいかなる影響を及ぼすかについて思考すること」を示している。

上記を踏まえたうえで、小学校を対象に「障害理解教育」を進めていく場合、子どもたちが障害特性やそれに応じた適切なかかわり方について理解可能な「知見」はどのような内容で、その提示はどのような方法で行われているのか、さらに教師は教育実践の中でいかに「かかわり」を実体験させて、これらを融合した真の「障害理解」に結びつけていくのかを実践報告から検証していくこととする。

## II. 方法

本研究は、2016年以降の小学校を対象とした「障害理解教育」実践研究の文献より、中村（2001）が定義している「知見」と「かかわり」を基に、その内容と方法に関する記述を抜き出すことによって、整理をする。上記から見えてきた「知見」と「かかわり」をもとに、小学校を対象とした真の「障害理解教育」に対する教師の果たす役割について考察を加える。

## III. 結果と考察

ここでは、小学校を対象とした「障害理解教育」に関する実践研究から、障害に関する知識を学ぶ「知見」と障害児・者への直接的に触れ合う「かかわり」について、どのような内容や方法で実践したものを整理している（表1参照）。なお今回は、5つの実践研究からの見解となり、本研究では近年の傾向としてのみ示すことにする。

これによると「知見」は、障害理解の実態をアンケート調査等で知り、その実態に合わせて「障害とは何か」について話し合いを行い、模擬体験を通して障害のある児童の思いや工夫を察し、「かかわり」への足掛かりにすることが見えてきた（本多・吉田・平田・高橋；2019、細谷・清水野・米田；2020）。これは、田名部・細谷（2017）の「体験と知識を学ぶ機会を設けた授業」が障害理解教育において重要な要素であると指摘していることと符合する。

また「かかわり」については、自分と相手との認知の違いを意識したうえで、より相手の考えを引き出すような「かかわり」の工夫について実体験を通して学んでいく過程を大切にしていることが見えてきた（本多・吉田・平田・高橋；2019、細谷・倍樓・鈴木・藤嶋；2016、三澤・早川・近藤・木村・霜田・河内・坂西・今井；2018）。実際の「かかわり」については、「行事を一緒に行う」活動とともに「一緒に遊ぶ」、「通級教室や特別支援学校に迎えに行く」、障害のある「児童の活動に付き添う」といった程度に留まり、「双方が協働的に関与できる機会や場面が十分設定されていない」現状がある（津中・深見、2019）。そのため、より相手の考えを引き出すような「かかわり」の工夫を行うためには、双方が協働的に関与できる機会や場の設定が必要であろう。

以上のように、小学校を対象とした「障害理解教育」は、模擬体験と知識を学ぶ機会を意識した「知見」と、双方が協働的に関与できる機会や場の設定を行ったうえでの「かかわり」の双方が大切になってくるであろう。

表1 小学校を対象とした「障害理解教育」実践研究から見えてきた「知見」と「かかわり」

NO.	著者名	(小学校) 学年	障害理解 (対象)	知見		かかわり	
				内容	方法	内容	方法
1	本多・吉田・平田・高橋	5年	発達障害	人間の「ちがいがいい」に考える コミュニケーションにおける人間の「ちがいの考察する」	アンケート調査 絵本 (ADHDの児童が描画)	人間の認知のちがいがいい	レゴブロック (グループで協力して教師のモデルと同一を作成)
2	緒谷・悟権・鈴木・藤嶋	5年	障害全般	「障害とは何か」について考える 交流活動の準備を行う	話し合い (全体) 疑似体験 (軍手装着での折り紙づくり) 話し合い (情報交流シートをもとに) 準備	交流する方たちとのかかわり方を考える 特別支援学校児童とかかわる	iPad…Face Time 情報交流シート 質疑応答 クイズ 交流活動
3	細谷・清水野・米田	3年	視覚障害	障害理解の実態を知る 目が自由な人の工夫を知る 目の不自由な人が食事をするときに感じる困難や工夫を知る より食べやすくなる工夫を考える 自分が目の不自由な人に対してどのようなお手伝いすることができるかを考える よりよいお手伝いの方法や食べ方を知る 目の不自由な人が困っているときは自分ができることを通して手助けをすることができるという考えをもつ お互いのことを知り、共に学習していく気持ちが高まる	アンケート調査 疑似体験 (アイマスク装着での食事) 第1回シミュレーション体験 (アイマスク装着での食事介助) 話し合い (全体) 第1回シミュレーション体験動画の視聴 話し合い 第2回シミュレーション体験 (アイマスク装着での食事介助) 話し合い (全体)		
4	三藤・早川・近藤・木村・霜田・河内・坂西・今井	5年	知的障害	インタビュー計画を立てる インタビュー場面VTRを見直し、友だちのよいところや改善点、感想などを伝え合う	話し合い (個別) VTR視聴 話し合い (全体) 学校紹介VTR視聴	より相手の考えを引き出せるような質問の仕方・紙の置き方などについて確かめ、実際にインタビューをする	インタビュー
5	加藤	特別支援学校	自閉症スペクトラム障害	教師の考える「障害観」「障害児教育観」を伝える	学級通信		

上記の結果を踏まえ、小学校を対象とした「障害理解教育」の教師の役割について考察していく。

通常の学級の教師は、知的障害の障害理解促進のために「一人一人の良さを認めること」「特別支援学級の教師との積極的な連携」「お互いに思いやれる人間関係づくりを行うこと」「通常の学級での特別支援教育の推進」「道徳教育の重視」「教師が対象児と関わる姿を児童に見せること」が効果的な取組だと考えている(五十嵐・河合, 2017)。さらに、「交流及び共同学習を担当する教師に期待されることは教師自身が一人一人の障害のある児童生徒に向き合い理解しようとする姿勢」であり、その姿勢は「交流及び共同学習に参加する児童生徒につながり、学級集団の風土や雰囲気構成に影響」を与える(別府, 2017)。

いずれも、教師が障害児に向き合い、一人一人ひとりの良さを認め、理解しようとする姿や実際にその思いでかかわっている姿を見せることで、周りの児童生徒の意識が変化することを述べている。

以上のように、教師は小学校を対象とした「障害理解教育」を促進するためには、授業計画の中に、模擬体験と知識を学ぶ機会を意識した「知見」と、双方が協働的に関与できる機会や場の設定を行ったうえでの「かかわり」を設定することが必要であろう。そのうえで、日頃から教師自らが障害児一人ひとりに向き合い、その良さを認め、理解しようとする姿や実際にその思いでかかわっている姿を周りの児童生徒に自然と見せていく姿勢が大切であろう。

#### IV. 今後の課題

このように、小学校を対象とした「障害理解教育」を考えるうえで、「知見」や「かかわり」の重要性とともに、教師の果たす役割について検証してきた。これからは、「基礎的な環境整備や合理的配慮の提供に関するエビデンスに基づいた研究」が課題である(堀部, 2019)。

今後の展望としては、「障害理解教育」の実践研究を検証していくうえで、「障害理解」の実態を把握し、「知見」や「かかわり」が明確になるような環境整備を含めた計画を立てながら、さらに障害のある対象児童に対して合理的配慮の提供ができるようなエビデンスに基づいた研究が数多く出されるよう、促していきたい。

#### 文 献

- 1) 別府さおり(2017) 交流及び共同学習における教師の子ども理解と受け入れに関する一考察. 東京成徳大学研究紀要人文学部・応用心理学部, 24, 45-51
- 2) 藤野友紀(2007) 「支援」研究のはじまりにあたって—生きづらさと障害の起源—. 北海道大学子ども発達臨床研究, 1, 45-51.
- 3) 本多利衣・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.
- 4) 堀部要子(2019) 小学校における特別な支援を必要とする児童への指導・支援に関する研究動向. 愛知県立大学大学院人間発達学研究, 10, 57-65.
- 5) 細谷一博・清水野朱・米田真緒(2020) 小学生を対象とした触察体験を用いた視覚障害理解学習の効果. 北海道教育大学紀要教育科学編, 72 (2), 89-97.
- 6) 細谷一博・倍樓あやの・鈴木洸平・藤嶋さと子(2016) 学校間交流の実施における児童理解に焦点をあ

- てた障害理解の開発. 北海道教育大学紀要教育科学編, 67 (1), 117-124.
- 7) 五十嵐ひとみ・河合康 (2017) 小学校の通常の学級における知的障害の障害理解教育に関する調査研究. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 23, 23-29.
  - 8) 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」の関連性-1960年代から2012年までの歴史の変遷を通して-. 特殊教育学研究, 53 (5), 323-332.
  - 9) 加藤映美 (2018) 教師が果たす障害児教育上の役割-ある小学校における学級通信を手がかりに-. 山梨障害児教育学研究紀要, 12, 12-22.
  - 10) 三澤哲彦・早川愛美・近藤智・木村素子・霜田浩信・河内昭浩・坂西秀昭・今井東 (2018) 知的障害のある子どもと障害のない子どもとの教科学習における交流及び共同学習の展開-特別支援学校小学部・小学校国語科における単元「きいてはなしてつたえよう」の実践から-. 群馬大学教育実践研究, 35, 183-192.
  - 11) 中村義行 (2011) 障害理解の視点-「知見」と「かかわり」から-. 佛教大学教育学部学会紀要, 10, 1-10.
  - 12) 田名部沙織・細谷一博 (2017) 障害理解教育の変遷と今後の課題~実践を中心とした今後の展望~. 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 67 (2), 93-104.
  - 13) 津中喜幸・深見俊崇 (2019) 小学校における障害を持つ児童と障害を持たない児童との関わりに関する実態把握. 島根大学教育臨床総合研究, 18, 33-48.
  - 14) 鶴田真紀 (2007) 〈障害児であること〉の相互行為形式-能力の帰属をめぐる可能性の産出-. 教育社会学研究, 80, 269-289.