

小学校の通常学級における 障害理解促進のための取り組みに関する調査研究

—特別支援教育コーディネーターへの質問紙調査を通して—

*熊谷 亮・**國吉 涼花

要 旨

本研究の目的は、小学校の通常学級における障害理解教育の実施状況や実施時の配慮点、周囲児に対する要支援児に関する説明内容などを明らかにすることであった。小学校の特別支援教育コーディネーターに質問紙調査を実施し、129名(有効回答率35.0%)から有効回答を得た。その結果、障害理解教育を実施する際に、児童が障害をマイナスに捉えないようにすることや多様性を認める働きかけをすることなど、情緒的理解面に留意していることが示された。また、周囲児に対する要支援児に関する説明は予防的支援の一環として年度初めに行われることが多く、要支援児の困難さや特別な支援が行われている理由、周囲児の関わり方の工夫など、要支援児と周囲児双方が適応的に学校生活を送るために必要な具体的知識や方法について説明していることが示された。

Key words : 障害理解教育, 通常学級, インクルーシブ教育

1. 問題と目的

共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者などが積極的に参加・貢献していくことができる社会であり、共生社会の形成に向けて、学校教育ではインクルーシブ教育システムを構築することが求められている。インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある児童と障害のない児童が可能な限り共に学ぶことができる場を整備するとともに、一人ひとりの教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要とされている。インクルーシブ教育システムを構築するためには特別支援教育が必要不可欠なものとしており、特別支援教育を発展させるための基本的な考え方のひとつに障害者理解の推進が挙げられている。障害者理解を進めるための方法として、交流及び共同学習の充実が挙げられている(文部科学省, 2012)。障害のある子どもと障害のない子どもが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、障

害のある子どもにとっても、障害のない子どもにとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間関係を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会とされている(文部科学省, 2019)。今後、交流及び共同学習の推進に伴い、障害理解教育の必要性が高まることが指摘されている(田名部・細谷, 2017)。

交流及び共同学習は障害理解教育のひとつとして位置づけられることが多くなっており、交流及び共同学習を実践・研究する際には障害理解教育との関係を考慮する必要性が指摘されている(楠見, 2016)。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、特にノーマリゼーションの思想を基軸に据えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と定義しており、障害理解を進めていく教育を障害理解教育としている。金丸・片岡(2016)は、障害理解教育で重要なことは障害のある人と共に生きる上で起き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」を深めることであり、「科学的な認識」と

* 宮城教育大学 教職教育総合学域 発達教育部門(学校心理学)

** 熊本市立城山小学校

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、または社会や生活に障害がいかなる影響を及ぼすか思考することであると述べている。

このような観点から障害理解教育の実施状況に関する研究が数多くなされている(たとえば、樋口・林田・河原・新海, 2021; 五十嵐・河合, 2017; 今枝・金森, 2016)。しかし、これらの先行研究では、障害理解教育で取り組まれている内容や実施時間数、教員の意識などの実態調査は多くなされているものの、障害理解教育を実施する際の留意点については明らかにされていない。

特殊教育から特別支援教育に変更されたことにより、通常学級が障害児教育の場のひとつとして位置づけられた。障害の診断のある児童が通常学級に在籍していることも多い。小学校で通級による指導を受けている児童数は年々増加しており、2020年度では140,225名の児童が通級による指導を受けていることが明らかになっている(文部科学省, 2022a)。また、特別な教育的支援を受けている児童だけではなく、通常学級には発達障害の疑われる学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒が8.8%の割合で在籍しており、小学校では10.4%にのぼることが報告されている(文部科学省, 2022b)。これらの児童は障害の医学的診断を有する児童だけでなく、診断のない児童も多い。これらの児童に対しては学習場面での合理的配慮などの支援が必要になることも多いが、特別な支援が必要な児童(以下、要支援児)への担任の接し方が他の児童への対応と異なってくると、他の児童は担任に対して不信感や不満を抱く場合があり、このようなことを引き起こさないためには、他の児童への適切な「告知」が必要となる(川合・深山, 2012)。しかし、医学的な診断のない児童も多いことから、周囲の児童(以下、周囲児)に対して障害に関する理解教育を行うだけでは不十分であり、障害理解教育とは別に要支援児一人ひとりの状況に応じた教育や説明を行うことが必要だと考えられる。

そこで本研究では、教師を対象とした質問紙調査を元に、障害理解教育の実施状況や実施時の留意点に加えて、要支援児に関する説明状況やその内容、実施上の工夫などを明らかにし、その現状と課題について検討することを目的とする。なお、小学校が障害理解教

育の初期段階を担うと考えられ、また中学校・高校と比較して発達障害の疑われる子どもが多く在籍していることから、本研究では小学校の教師を対象とする。

2. 方法

2.1. 対象者

九州地方の政令指定都市にあるすべての公立小学校369校の特別支援教育コーディネーターを対象とした。

2.2. 時期・方法

20XX年7月中旬から9月上旬にかけて、郵送法による質問紙調査を実施した。

2.3. 調査内容

今枝・金森(2014)、五十嵐・河合(2017)、平田・林・橋本(2013)などの先行研究を参考に質問紙を作成した。調査内容は3つあり、①回答者や学校の基本情報、②障害理解教育の実施状況やその効果、留意点、③担任する学級に在籍する要支援児に関する周囲児への説明状況やその内容などについてであった。具体的な調査項目と回答方法は次のようにした。

2.3.1. 回答者や学校の基本情報

回答者の教員経験年数、現任校での勤務年数について、調査年度を1年に含むものとして数字を記入してもらった。また、現任校について、特別支援学級の設置の有無と設置している場合には対象とする障害種別について選択式で選んでもらった。

2.3.2. 障害理解教育について

3年以内に障害理解教育を行ったかについて、「はい」「いいえ」から1つ選択してもらった。「はい」の場合には、①その頻度、②実施内容、③実施時の留意点、④実施後の児童や学級の変化について、①、②および④では当てはまる項目すべてを選択してもらい、③では自由記述式で回答してもらった。

2.3.3. 要支援児に関する説明状況について

直近で担任した通常学級において、要支援児に関する説明を周囲児に対して行ったかについて、「はい」

「いいえ」「要支援児が在籍していない」から1つ選択してもらった。「はい」の場合には、①説明の場が持たれたきっかけ、②説明の時期、③説明の内容、④説明時の当該児童の同席の有無、⑤保護者の同意の有無、⑥説明者について、当てはまる項目を選択式で選んでもらった。

2.4. 分析方法

選択式の設問については、各調査項目の有効回答数を母数として、該当数の割合を算出した。また、自由記述式の設問については、計量分析システム KH Coder を用いたテキストマイニングによる自由記述の分析を行った。

2.5. 倫理的配慮

回答者には、研究の趣旨、自由意思による参加および中断の自由、匿名性の確保、調査データの管理方法などを書面にて説明し、調査票の返送をもって同意を得られたものとした。

3. 結果

3.1. 分析対象者

回答の得られた134校(回収率36.3%)のうち、欠損値の多かった調査票を除いた129校(129名)(有効回答率35.0%)を分析対象とした。対象者の教員経験年数は平均22.4年($SD=11.0$)、現任校での教員経験年数は平均3.3年($SD=1.7$)であった。また、現任校に特別支援学級が設置されている学校は121校(93.8%)であった。

3.2. 障害理解教育の実施状況

有効回答129校のうち、3年以内に障害理解教育を実施した学校は98校(77.8%)、実施していない学校は28校(22.2%)であった。障害理解教育を実施している学校における実施頻度、実施内容、実施したことによる影響を Table 1 に示す。

障害理解教育の実施頻度について複数回答可として尋ねたところ、「1年に1回程度(44校, 44.9%)」が最も多く、「半年に1回程度(37校, 37.8%)」、「1~2か月に1回程度(6校, 6.1%)」および「その他(6校, 6.1%)」と続いた。「その他」の内訳は「必要に依

Table 1 障害理解教育の実施状況(複数回答)

項目	学校数	(%)
実施頻度		
1年に1回程度	44	(44.9)
半年に1回程度	37	(37.8)
3~4か月に1回程度	5	(5.1)
1~2か月に1回程度	6	(6.1)
2週間に1回程度	1	(1.0)
1週間に1回程度	2	(2.0)
その他	6	(6.1)
実施内容		
口頭による説明	72	(73.5)
交流及び共同学習	54	(55.1)
障害シミュレーション体験	49	(50.0)
調べ学習	20	(20.4)
障害者講演	19	(19.4)
施設交流	2	(2.0)
専門家講演	1	(1.0)
実施による影響		
要支援児への気配り	73	(74.5)
差別をしない学級の雰囲気醸成	35	(35.7)
要支援児以外への気配り	32	(32.7)
保護者からの理解	27	(27.6)
要支援児の行動問題の減少	9	(9.2)
学級内の不登校児の減少	1	(1.0)

$n=98$

じて実施(4校, 4.1%)」、「短期間で集中的に実施(2校, 2.0%)」であった。

実施した障害理解教育の内容について複数回答可として尋ねたところ、「在籍児童に関する口頭による説明(72校, 73.5%)」が最も多く、「交流及び共同学習(54校, 55.1%)」、「障害シミュレーション体験(49校, 50.0%)」と続いた。

障害理解教育を行ったことによる児童や学級の変化・影響について複数回答可として尋ねたところ、「要支援児に対して気配りができるようになった(73校, 74.5%)」が最も多く、「差別をしないという学級の雰囲気が生まれた(35校, 35.7%)」、「要支援児以外の児童に対しても気配りができるようになった(32校, 32.7%)」と続いた。

障害理解教育実施時の留意点に関する自由記述の回答について、計量テキスト分析システム KH Coder にて分析を行った。誤字脱字の修正や表記の統一を行ったのち、複合語や除外する単語の設定を行った。そのうえで、抽出語の関連を分析するため、表示語数が50語以下になるよう出現回数4以上の語で共起ネットワークを作成した(Fig. 1)。その結果、表示語数34

語からなり、6つのグループに分類された。それぞれのグループは、抽出語から「一人ひとり」、「苦手」、「認める」などを中心とする第1グループ、「特別支援学級」、「理解」、「保護者」などを中心とする第2グループ、「特別」、「自分」、「頑張り」などからなる第3グループ、「人」、「いろいろ」、「それぞれ」、「社会」、「行く」からなる第4グループ、「プラス」、「面」、「頑張る」、「良い」からなる第5グループ、「障害」、「子ども」、「マイナス」、「捉える」、「イメージ」からなる第6グループにまとまった。

障害理解教育を実施していない28校に対して、その理由を尋ねたところ、「専門的な知識が必要で実施することが難しいと感じたため（9校、32.1%）」が最も多く、「実施する時間が取れなかったため（6校、21.4%）」、「実施する必要性がないと感じたため（4校、14.3%）」、「クラスに在籍する要支援児に考慮してあえて行わなかった（3校、10.7%）」と続いた。

3.3. 周囲児に対する要支援児の説明状況

直近で担任した通常学級における、周囲児に対する要支援児に関する説明状況について尋ねたところ、実施している学校が76校（67.3%）、実施していない学校が24校（21.2%）、要支援児が在籍していない学校が13校（11.5%）であった。要支援児に関する説明を実施している学校における説明の場が持たれたきっかけ、説明の時期、説明の内容、説明時の当該児童の同席の有無、保護者の同意の有無、説明者を Table 2に示す。

説明の場が持たれたきっかけについて複数回答可として尋ねたところ、「周囲児から要支援児の特性に関する質問があったため（30校、39.4%）」が最も多く、「学年が変わるタイミングで定期的実施している（20校、26.3%）」、「児童の相互理解を深めるため（19校、25.0%）」と続いた。

説明の時期について複数回答可として尋ねたところ、「4～5月（58校、76.3%）」が最も多く、「6～

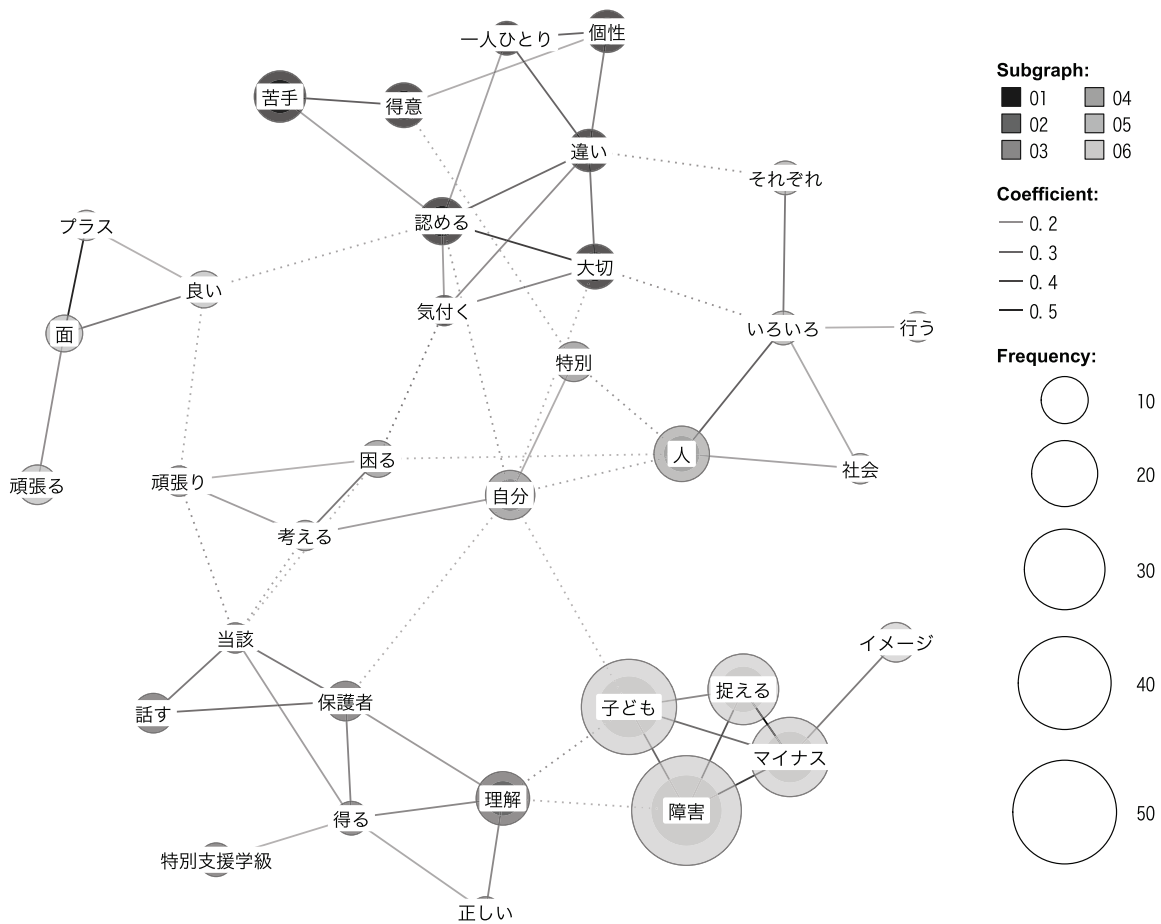


Fig. 1 障害理解教育実施時の留意点

Table 2 要支援児に関する説明状況の概要

項目	学校数 (%)
説明の場が持たれたきっかけ (複数回答)	
周囲児からの特性に関する質問	30 (39.5)
学年が変わるタイミングで実施	20 (26.3)
児童の相互理解のため	19 (25.0)
授業の進行を妨げていたため	17 (22.4)
要支援児の保護者からの要望	16 (21.1)
要支援児がいじめやからかいにあった	10 (13.2)
要支援児本人からの要望	5 (6.6)
説明の時期 (複数回答)	
4～5月	58 (76.3)
6～7月	18 (23.7)
9～10月	6 (7.9)
11～12月	2 (2.6)
1～3月	1 (1.3)
その他	3 (3.9)
説明の内容 (複数回答)	
要支援児の障害特性	49 (64.5)
行われている支援について	45 (59.2)
周囲児のかかわり方	44 (57.9)
特別支援学級での活動内容	7 (9.2)
要支援児の長所や短所	5 (6.6)
説明時の当該児童の出席	
あり	43 (56.6)
なし	27 (35.5)
その他	6 (7.9)
保護者の同意	
あり	65 (85.5)
なし	11 (14.5)
説明者 (複数回答)	
学級担任	59 (77.6)
特別支援教育コーディネーター	20 (26.3)
特別支援学級教員	17 (22.4)
保護者	2 (2.6)
学年主任	2 (2.6)
児童本人	1 (1.3)

n=76

7月(18校, 23.7%)」,「9～10月(6校, 7.9校)」と続いた。「その他」の内訳として、「保護者からの要望があったとき(1校)」,「随時(1校)」,「分からない(1校)」が挙げられた。

説明内容について複数回答可として尋ねたところ、「要支援児の障害特性について(49校, 64.5%)」が最も多く、「要支援児に対する支援について(45校, 59.2%)」,「要支援児に対する周囲児のかかわり方について(44校, 57.9%)」と続いた。

説明時に当該児童がその場にいたか尋ねたところ、「はい」が43校(56.6%)、「いいえ」が27校(35.5%)、「その他」が6校(7.1%)であった。「その他」の内訳は、「いる場合もない場合もある(5校, 6.6%)」,「本人と相談して決める(1校, 1.3%)」であった。

説明をするにあたって事前に保護者に同意があったか尋ねたところ、「あり」が65校(85.5%)、「なし」が11校(14.5%)であった。同意を得ていない理由として、「同意が必要な内容ではなかったため」が挙げられた。

説明者について複数回答可として尋ねたところ、「学級担任(59校, 77.6%)」が最も多く、「特別支援コーディネーター(20校, 26.3%)」,「特別支援学級の教員(17校, 22.4%)」と続いた。また、児童本人が説明した学校もあったが、それは特別支援学級の教員と一緒にいったものであった。

周囲児に対して要支援児に関する説明をしていない24校に対して、その理由を尋ねたところ、「説明する必要性を感じないため(8校, 33.3%)」が最も多く、「本人のプライバシー保護のため(6校, 25.0%)」,「保護者からの許可を得ることができなかったため(4校, 16.7%)」,「説明するメリットよりデメリットの方が大きいと感じたため(3校, 12.5%)」と続いた。

4. 考察

4.1. 障害理解教育の現状とそのあり方

本研究では、小学校の特別支援教育コーディネーターを対象に、障害理解教育の実施状況や周囲児に対する要支援児に関する説明状況などについて尋ねた。その結果、過去3年以内に障害理解教育を実施している学校は77.8%であった。この結果は、小学校教師の72%が過去1年間に障害に関する内容を子どもに指導していることを報告した水野(2005)と同程度の割合であった。過去3年間の実施状況を尋ねた本研究と、過去1年間の実施状況を尋ねた水野(2005)とで、その割合に大きな差がみられなかったことから、障害理解教育を実施している学校は毎年定期的に実施している可能性が推察された。実施頻度は「1年に1回程度」と「半年に1回程度」で8割を占めた。障害理解教育として取り扱った内容は、在籍児童や特別支援学級などに関する口頭による説明や交流及び共同学習、車いす体験などの障害シミュレーション体験が半数以上で取り組まれていた。これらの結果は、それぞれ調査対象や時期は異なるものの、知的障害の障害理解教育の頻度が年間1回程度および学期に1回程度の学校が76%だったことを報告した五十嵐・河合(2017)、小

学校で取り組まれている内容の上位3項目が在籍児童の説明、障害シミュレーション体験、交流及び共同学習だったことを報告した今枝・楠・金森(2013)とおおむね一致した結果が得られた。しかし、実施頻度の低さや取り組み内容に関して、真城(2003)は、障害理解教育は表面的・形式的な知識の獲得にとどまることなく、子どもたちが障害と自分自身との関係について考え、自分の心に向かって何度も問いかけを繰り返すために、十分時間をかけなくてはならないと指摘している。また、水野(2005)は、短時間の疑似体験では、障害に対する恐怖心をあおり、「目が見えない世界は怖い」、「障害者は自分にはない特別な能力を持っている」、「自分は障害がなくて良かった」などと児童に感じさせることになり、かえって障害感を歪める危険性が生じると指摘している。このような指摘がある一方で、本研究の対象者は、障害理解教育の実施頻度は多くなく実施内容も障害シミュレーション体験が多かったものの、障害理解教育を実施したことによる学級や児童の変化・影響として、要支援児に対して他の児童が気配りできるようになったと実感した教師が75%にのぼり、差別をしないという学級の雰囲気醸成された、要支援児以外の児童への気配りができるようになったと回答した教師が3割以上で認められるなど、障害理解教育の効果を実感していた。本研究では実施前後の児童の言動の変化について数量的に比較しているわけではなく、あくまで教師の実感ということを考慮する必要はあるものの、真城(2003)や水野(2005)の先行研究と異なった要因として、障害理解教育実施時の留意点で挙げた内容が考えられる。つまり、障害理解教育を実施する際に、障害をマイナスに捉えない、多様性を認める働きかけをするというような情緒的理解の面に留意している対象者が多かったことが挙げられる。水野(2016)は、障害者が日常生活で困ることを知り、生活上の工夫を知り、同じ社会の一員として尊重し合う姿勢を段階的に学ぶ必要があると述べている。在籍児童に関する口頭による説明や疑似体験を行う際に、多様性を認められるように留意した指導をすることで、徳田(2005)が示す障害理解の発達段階のうちの、知識化・情緒的理解の段階から態度形成の段階へとつながっていった可能性が示唆された。

障害理解教育を実施していない学校の30%以上が専門的な知識が必要で実施することが難しいことを理

由として挙げた。このような場合には、青木・田中・奥住・大井(2021)が指摘するように、担任教師だけでなく特別支援教育コーディネーターや特別支援学級の教師、あるいは特別支援学校のセンター的機能の活用を検討することが必要だと考えられる。この専門的な知識と関連して、障害理解教育の課題として小学校低学年から行える系統的な障害理解教育プログラムの必要性が指摘されており(今枝・楠・金森, 2013)、現在では単発的な活動とならないように系統立てたさまざまな障害理解教育プログラムが提案されてきている(例えば、加藤・武田, 2017; 小林・梁・今枝・楠・金森, 2016)。その一方で、本研究では時間が取れないという理由で実施できなかった学校が2割程度認められた。この時間的制約という課題に対しては、東京学芸大学教育実践研究支援センター(2015)が障害理解や心理学に関する34のテーマをそれぞれ10分程度で提供できるプログラムを提案しており、これを各学校や学級の実態に合わせて活用するといったことも効果的であると考えられる。このプログラムは34のトピックスで構成されているため週に1回程度の頻度で実施すると1年間ですべてのテーマを網羅できるようにテーマ設定がされている。学年ごとに内容を少しずつ変えていくことで、系統的な指導が可能となり、1回あたり10分程度の時間であれば実施するための時間も確保しやすいのではないかと考えられる。このように、限られた時間の中で実施可能な障害理解教育の形を探っていくことも重要である。今後は、このようなプログラムを実施する中で、児童の障害理解に関する認識や他児への関わり方がどのように変容していくかを検討することが必要であろう。

4. 2. 周囲児に対する説明状況とその在り方

対象となった小学校の約7割で、周囲児に対して要支援児に関する説明を行っており、平田ら(2013)とほぼ一致した割合を示した。周囲児に対して説明をしている学校のほとんどが、4～5月(76.3%)と6～7月(23.7%)の夏休み前までに実施していた。また、説明の場がもたれたきっかけとして、周囲児から要支援児の特性などについて質問があったからという理由のほかに、学年が変わるタイミングで定期的実施している、相互理解を深めるためなどが挙げられた。要支援児と周囲児の接触に関して、非計画的接触と比較

すると、目的と方法が明確であり接触後のフォローアップができる体制で行われる計画的接触は、ポジティブな態度変容が起りやすい。また、接触頻度が多ければ障害理解が進むというわけではなく、肯定的な接触体験の必要性や接触がもたらした結果についてフォローアップできる体制を整えることの重要性が指摘されている(向後, 2005; 徳田, 1990)。本研究からは、要支援児と周囲児との何らかのトラブル発生時や授業を進行する上での支障が生じた後というより、むしろ、予防的支援として要支援児に関する説明をしていることがうかがえる。この傾向は実施時期だけでなく、説明の内容にも認められる。要支援児に関する説明を行っている学校の半数以上は、要支援児の障害特性や行われている支援、周囲児の関わり方に関する説明がなされていた。障害理解に関する指導を行う際には、単なる「優しさ」「思いやり」などを強調するだけの「思いやり教育」の発想ではなく、児童に「障害に関する適切な認識を与えること」が必要である(川合・深山, 2012)。本研究からは、周囲児に対して要支援児に関する説明をする際に「思いやり教育」ではなく、当該児童の困難さや特別な支援が行われている理由、周囲児はどのように関わったらよいのかといった、双方が適応的に学校生活を送るために必要な具体的知識・方法について説明していることが示された。

要支援児に関する説明を行っているすべての学校で保護者から同意を得ているか、あるいは保護者の同意を必要としない内容の話をしてきた。その一方で、説明を行っていない学校では、「保護者からの許可を得ることができなかった」や「本人のプライバシー保護のため」という理由が挙げられた。平田ら(2013)は、保護者の同意が得られず周囲児と要支援児がトラブルになった際に説明できないなど、保護者との意見の不一致や説明の仕方について悩んでいる教師が多いことを指摘している。保護者の同意が得られるよう、日々の児童の様子を情報共有し、周囲児に対して要支援児の特性などに関する説明をすることの利点について話すことが必要である。その一方で、それでも保護者からの同意を得ることが難しい場合には、保護者の同意を必要としない内容の説明を行うといった方法を検討することが必要であろう。その際、特定の児童についての説明をするのではなく、障害理解教育として一般的な事象から進めていくことが必要になると考えられる。

引用文献

- 青木利樹・田中 亮・奥住秀之・大井雄平(2021): 小学校・中学校における「特別の教科道徳」の教材としての障害—障害と内容項目の関連に着目して—。教育研究実践報告誌, 4(2), 19-26.
- 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—。広島大学大学院人間社会科学部研究科附属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。東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ, 64, 277-283.
- 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.
- 今枝史雄・金森裕治(2014): 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第Ⅲ報)—実施内容別に行った教員の意識の分析を通して—。大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 62(2), 51-60.
- 今枝史雄・金森裕治(2016): 私立小中学校における障害理解教育の実態と教員の意識に関する研究—公立小中学校との比較—。LD研究, 25, 92-104.
- 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Ⅰ報)—実施状況及び教員の意識に関する調査を通して—。大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 61(2), 63-76.
- 金丸彰寿・片岡美華(2016): 「交流教育」および「共同学習」と「障害理解教育」の関係性—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, 323-332.
- 加藤充子・武田鉄郎(2017): 小学校6年間の系統立てた障害理解教育の一提案—2つの道徳授業の実践を通して—。和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究, 2, 159-167.
- 川合紀宗・深山翔平(2012): 通常学級に在籍する障害のある児童への理解促進を図る取り組みの現状と課題。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 73-81.
- 小林智志・梁 真規・今枝史雄・楠 敬太・金森裕治(2016): 私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第Ⅲ報)—知的障害理解を目的とした授業実践を通して—。大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 65(1), 47-59.
- 向後礼子(2005): 障害者との接触。徳田克己・水野智美編著, 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—。誠信書房, pp. 34-38.
- 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, 213-222.
- 水野智美(2005): 障害理解教育の現状。徳田克己・水野智美編著, 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—。誠信書房, pp. 57-62.

- 水野智美 (2016) : はじめよう! 障害理解教育—子どもの発達段階に沿った指導計画と授業例—. 図書文化.
- 文部科学省 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2022年2月28日閲覧).
- 文部科学省 (2019) : 交流及び共同学習ガイド(2019年3月改訂). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf (2022年2月28日閲覧).
- 文部科学省 (2022a) : 特別支援教育に関する調査の結果(通級による指導実施状況調査, 学校における医療的ケアに関する実態調査). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20220905-mxt_tokubetu01-000023938-11.pdf (2022年10月18日閲覧).
- 文部科学省 (2022b) : 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について(令和4年12月13日). 文部科学省, https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (2022年12月13日閲覧).
- 真城知己 (2003) : 「障害理解教育」の授業を考える. 文理閣.
- 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.

- 徳田克己 (1990) : 視覚障害者に対する態度変容技法の効果持続性に関する研究(1) —盲人の手引き法—. 東京成徳短期大学紀要, 23, 119-122.
- 徳田克己 (2005) : 障害理解と心のバリアフリー. 徳田克己・水野智美編著, 障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—. 誠信書房, pp. 2-10.
- 東京学芸大学教育実践研究支援センター (2015) : 「障害」& 「心理学」に関する面白ミニ話—理解教育ミニハンドブック—ヒトの健康・障害と心・行動のことをちゃんと知ろう／つきあおう—. 東京学芸大学.

謝辞

本研究に快くご協力いただきました小学校の先生方に深く感謝申し上げます。

付記

本研究は, JSPS 科研費 (21K13628) の助成を受けた。また, 本研究の一部は, 日本発達障害学会第56回研究大会にて発表された。

(令和5年2月13日受理)

A Survey on Promoting the Understanding of Disabilities and People with Disabilities in the Elementary Schools

KUMAGAI Ryo and KUNIYOSHI Suzuka

Abstract

The purpose of this study is to clarify the implementation status of education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities in elementary schools and the points to be noted at the time of implementation. We conducted a questionnaire survey of special education coordinators at elementary schools. We received responses from 129 teachers. As a result, it became clear that when conducting education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities, teachers encourage children not to think negatively about disabilities and to recognize diversity. Explanations about children with disabilities are often given in the new semester. They often explained the difficulties of the children, the reasons for their support, and how to treat them.

Key words : education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities, regular classrooms, inclusive education