

発達障害児を対象とした通常学級における障害理解教育の単元構成 —「障害理解学習」と「かかわり学習」を中心に—

教職実践基礎領域
澤 慎二郎

I はじめに

1. 研究目的

本研究は、通常学級の児童における障害理解教育の在り方を明らかにするものである。発達障害を対象とした研究協力校における障害理解教育の単元を構成し、実践することで通常学級の児童が障害理解の能力を養うことが目的である。そのため、歴史的背景や先行研究を基に「障害」や「障害理解教育」について定義づけ、課題を明らかにしたうえで、単元を構成し、実践が有効的であるかを検証し障害理解教育を再構築する。

本研究の Research Question

- ・本研究で定義した障害を基に、発達障害を対象とした初等教育段階における障害理解教育の概念を定義すること。
- ・定義した障害理解教育の概念を使って単元を構成し、研究協力校の合わせた実践化を試み、障害児の周囲の子どもの態度が実習前後にどのように変容するかを明らかにすること。

2. 本研究の意義(価値)

近年、発達障害を持つ児童が増えてきた、または認知されてきたことにより、特別支援教育やインクルーシブ教育、障害理解教育が注目されてきた。そのため、学校現場の教員や障害を専門とする研究者は、その理解と教育方法の研究・実践に励んでいる。このような今日的な教育課題を受けて、本研究では、研究的価値を理論的価値と実践的価値に分けて述べる。

(1) 理論的価値

1994年の特別ニーズ教育世界会議でのサラマンカ声明では、「インクルーシブ校は、均等な機会や完全な参加を獲得するのに…(中略)…教師や学校の職員によるだけでなく、級友、両親、家族やボランティアによる力を合わせた努力が必要である。」¹⁾と述べられている。さらに、「すべての子どもはなんらかの困難さもしくは相違をもっていようと、可能なさいはいつも共に学習すべきであるというものである。」¹⁾と述べられ、日本でも「特別支援教育は、共生社会の形成に…(中略)…障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。」²⁾と述べられている。これらから、各学校、教師が障害児に対して取り組む障害児教育を行うだけでなく、障害児の周りにいる健常児に対して取り組む障害理解教育も並行して行う必要があると言え

る。しかし、現段階での障害理解教育やそれに関連した福祉教育の研究は、主に視覚的に認知・理解しやすい肢体不自由児や視覚障害児、聴覚障害児を対象とした研究が多く、近年注目されている発達障害児の研究が数少ない。加えて、発達障害の認知・理解のしにくさから初等教育段階での研究、実践例も限られている。また、障害理解教育の先行研究は、それが具体的に何を指すか、すなわち、障害理解をどのように概念規定するかについては、どの研究においても実践においてもあまり明確にされていないのが事実である。そのため、同じ「障害理解」という言葉を用いた書籍・論文でも、全く異なることが記述されていることも少なくない。³⁾さらに「障害理解教育」の先行研究には、現在、広く世界で認識されているWHOのICFの障害の捉え方でなく、一昔前のICIDHの障害観で述べられているものもあり、共通した「障害」概念で論じられていない。

したがって、本研究は「障害」「障害理解教育」の概念を定義し、初等教育段階における発達障害を対象とした障害理解教育の実践し、検証・考察することで、理論的価値を見出す。

(2) 実践的価値

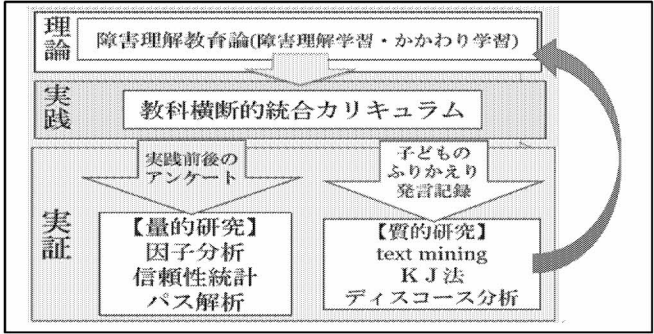
学校教育現場では、以下2点の課題が挙げられる。

1点目は授業時数の確保である。本研究では、障害児の障害特性等を理解する「障害理解学習」と障害児との交流経験から学ぶ「かかわり学習」があり、この二つの学習を定められた学習時間の中で行う必要がある。具体的には、「障害理解学習」では、道徳や朝の会の時間を利用し「かかわり学習」では、障害児と交流する時間である総合や体育、行事の時間を利用する。

2点目は福祉教育などの特別授業を含む障害児者との交流学習の形骸化である。例えば、車いす体験の特別授業であれば、肢体不自由者がどのような生活をしているのか、どんなことに困っているのかなどの障害者の知識理解がないまま、車いすの体験や支援方法だけを学ぶ。しかし、授業を受けた児童の多くは「難しかった。」や「怖かった。」を理由に「これからも助けてい。」「車いすの人を見たら手伝ってあげたい。」という肢体不自由者=支援者という固定概念を植え付けてしまい、助けを求めている肢体不自由者にも誤った支援をしてしまうだろう。つまり、障害に関する知識理解なしに行動だけが改善されてしまうことで、その人(障害者)個人の気持ちを考えない行動に繋がってしまう。これは

普段の交流学习でも同じである。障害児の理解がないまま行われていたり、障害児の実態から離れた教科学習を行っていたりしているのが現状である。

したがって、本研究の実践的価値は、既存の学習時間を使って、対象となる障害児の障害特性等を理解する「障害理解学習」と、障害児との交流経験から学ぶ「かわり学習」の一貫した教育を統合カリキュラムで行うことである。こうして交流学习が改善され、障害児との適切な関わりをすることができる。



【資料1：全体構成図】

II 先行研究の総括

1. 障害の定義

(1) 障害観の歴史的背景

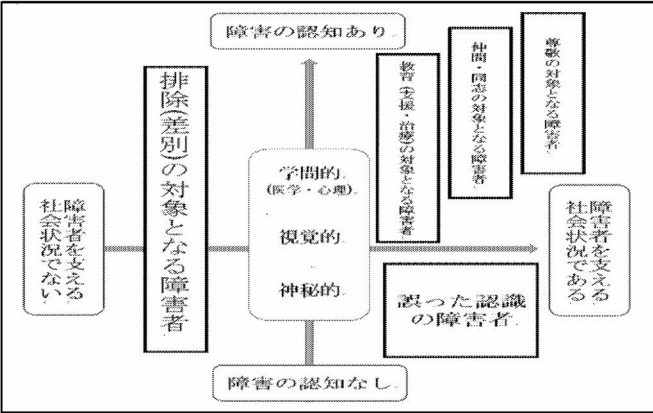
障害観の歴史に関しては、⁴⁾中村・荒川と、⁵⁾山崎の論調を中心に次のようにまとめた。

	障害の認知	障害者の社会的立場
時代 先史	視覚的に認知可能であったか否か	・狩りや漁、農業等の仕事に就き人として扱われた。 →「仲間・同志の対象となる障害者」
ローマ時代	視覚的もしくは医学的に認識・原因説明があったか否か。	・多くの障害者は苛酷な扱いを受けた。 →「排除(差別)の対象となる障害者」 ・一部の障害者はユダヤの建国者やギリシャの予言者として活躍した。 →「誤った認識の対象となる障害者」 ・吟遊詩人となり市民として扱われた。 →「仲間・同志の対象となる障害者」 ・救貧院や修道院に入ったりした。 →「教育(支援・治療)の対象となる障害者」
近世	医学的根拠に基づく説明が可能であったか否か。	・キリスト教が社会支配する時代になると障害者の識字能力や読解力が認められる。 →「尊敬の対象となる障害者」
20世紀	IQの広がりにより障害者の基準を作成	・対象が明確になったことで、教育や支援など分けて行うことが可能になったが一方で、一部の知的障害児は差別されるようになった。 →「排除(差別)の対象となる障害者」

【資料2：障害観の歴史的変遷】

これを受けて、これまでの論調を整理すれば、次のようになる。時代が進むにつれ医学や心理学などの学問の発達により、曖昧であった障害の認知が明確になり、適切な支援や教育方法が確立していった。しかし、一方では、障害者と健常者が明確に分けられることで、健常者と障害者を分けて教育あるいは生活する考え方が生まれて差別する歴史を辿った。つまり、「排除(差別)の対象となる障害者」と「教育(支援・治療)の対象となる障害者」や「仲間・同志の対象となる障害者」、「尊敬の対象となる障害者」との違いは、障害の認知だけではな

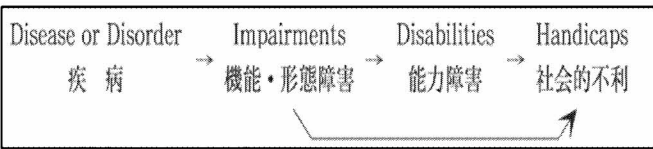
く、障害者をどのように捉えるのかという社会状況によるものが大部分を占めることが分かった。



【資料3：社会状況によって変化する障害観】

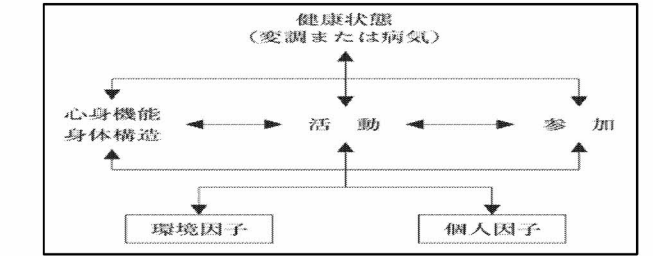
(2) 国際的な障害観

障害の概念を国際的に提示されたものは1980年の世界保健機構(WHO)による国際障害分類(ICIDH)である。「このICIDHの意義は、病気と障害を区別、分類し、社会的不利を障害の構造として三つのレベルの中に位置付けたこと、ノーマライゼーションの理念を世の中に広めるのに影響を与えたことにあった。」⁴⁾ このICIDHで、示された障害モデルは、疾病→機能・形態障害→能力障害→社会的不利という構造になっている。



【資料4：国際障害分類(ICIDH)の図】

茂木(2003)より
しかし、これは「医療モデル」に偏重した分類になっているため、「機能的障害→能力障害→社会的不利」というように一方向に作用すると捉えられ、障害者が社会的不利を被る原因は、その人個人の機能障害や能力障害であるという因果関係が示された。つまり社会側の拒否や否定的態度等による問題が軽視されることになる。そのため、2001年にWHO総会では、新しい分類である国際生活機能分類(ICF)が承認された。



【資料5：国際生活機能分類(ICF)の図】

厚生労働省障害保健福祉部編「国際生活機能分類——国際障害分類改訂版」2002より
ICFは、生活機能を「心身機能・構造」「活動」「参加」の三つの次元が互いに影響し合う双方向性の強い

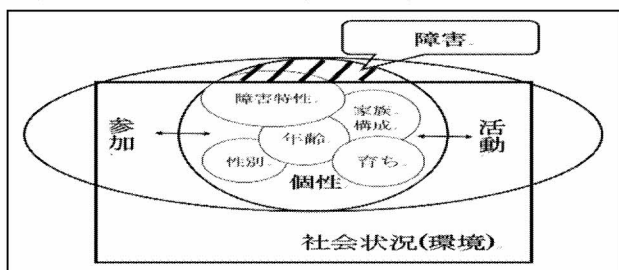
作用として捉え、障害をマイナス面だけでなくプラス面も加え中立的な視点から捉えている。さらに、障害の発生と経過において、個人因子と環境因子を含む背景因子が重視されるようになり、医学モデルと環境の要因を重視する「社会モデル」を統合した「相互作用モデル」に基づく構成になっている。

このICFへの変化は「医療モデル」から「社会モデル」への大きな転換として評価する論者が多い。つまり、障害観の歴史的背景でまとめたように、その人個人の能力が社会に適用しているか否かという個人因子だけではなく、社会が障害者を受け入れるか否かという社会状況の環境因子も含めて捉えているのである。田中は、ICFモデルは「人間・環境相互作用モデルであることが最大の特徴」と説明し、次のように述べている。「ICFモデルは、人間は全て何らかの障害があることを前提に、それぞれの制約や制限の元、個々相応の社会参加と社会活動を個人と環境の支持のもとで行なっていくとしている。」⁶⁾。また山崎は、「これまでよりも環境要素を重視し、生物学的・医学的なもの、環境的・社会的なものの二者択一でなく、両者の相互作用のもとで障害を把握しようとしているものであり、「相互作用モデル」といえる。」⁵⁾と述べている。

さらに近年、発達障害が認識され始めると、ますます障害者と健常者との境目が不明瞭になってしまった。これにより、障害とは、医学的な認識ではなく社会的な認識が重視されることが分かる。

加えて、教育における個性として岩塚は J.デューイやその他論者の個性観を基に、次の結論を出した。「教育の立場から見る、『個性』は静的なものではなく、『働き』や『機能』といった『動的』なものである。それ故、教育において『個性』を考えるとというのは、単に得意分野を早く見つけて伸ばしたり、他者とは違った目立った特性を身に付けさせる効率的な方法を考えたりすることではない。『動的』な個性は人間同士が関わり合うことによって、変化を続けていくものなのである。」⁷⁾

以上、これまでの論調を踏まえると、本研究における「障害」とは次のように定義づける。



【資料6：本研究における「障害」の定義図】

【本研究における障害の定義】

障害とは、ICFの定義する相互作用モデルを基盤にし、医学的・心理学的見解による障害特性を受け入れつつ、健常者と障害者の基準は設けるものの、その基準は個人の発達と周りの環境や教育という社会状況によって生まれるが、限りなく変容または成長するものとして捉え、個性や特徴の一部とする。

図は、本研究における障害の定義を表したものである。円で囲まれたものが障害者(個人)を表していて、性別や育ち、家族構成などで個性を作っている。その中に「障害特性」と呼ばれるものが存在する。これが、医療モデルでの「障害」であるが、ここでは個性の一部として捉える。これらをまとめた障害者の個性は、四角の枠である社会状況（環境）によって障害であるか否かが決まる。これを図では斜線部分で表していて、社会状況（環境）によって、個人の持つ個性の一部が障害とみなされる場合を描いた。個性との相互作用によって個人の活動や参加も制約、制限されることが分かる。つまり、この図は、社会状況（環境）をより大きくすることで障害は障害ではなくなることを示唆している。

2. 障害理解教育の定義

(1) 障害理解の概念定義

徳田によると、障害理解教育とは「ノーマライゼーションの思想を基軸にすえた教育」であり「障害に関する科学的な認識の形成を目指した教育」と述べている。⁸⁾また、その内容は、様々であり、児童の年齢や学年、発達段階によって検討する必要がある。これに関して、徳田らは障害理解の発達段階と授業の留意点を次のように示している。

徳田・水野(2005)
〈第1段階〉気付きの段階、〈第2段階〉知識化の段階、〈第3段階〉情緒的理解の段階、〈第4段階〉態度形成の段階、〈第5段階〉受容的行動の段階
障害に関する正確な「知識」と、それを基にした適切な「認識」それらの認識から形成される「態度」態度の発現としての「行動」

【資料7：障害理解教育の先行研究】

上記から、障害理解教育はノーマライゼーションの思想を基軸にすることと、適切な児童の年齢や学年、発達段階によって検討する必要があることが分かった。

また、上記の徳田がまとめた障害理解教育の定義や学習目標、発達段階、障害理解能力の要素などを基に他の論者の論調の共通点とICFが定めた障害概念に基づいて規定した障害理解教育の定義づけしたのが以下の松田の述べる障害理解の概念である。

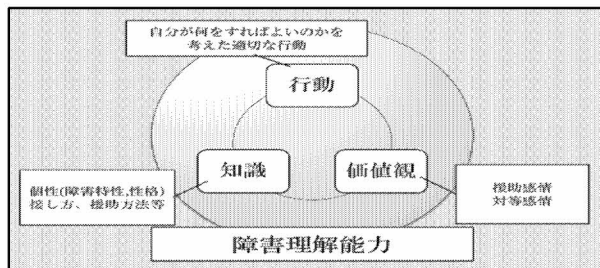
松田(2008)
ICFに基づく障害理解とは、『(生活機能としての)活動と、そこに環境との関係で生じる活動制限の理解』であり、『(生活機能としての)参加と、そこに環境との関係で生じる参加制約の理解』であり、活動制限や参加制約を解消もしくは緩和するための『サポート方法の理解』であり、『否定的・排他的態度の変容』がなされたこと

松田は、上記の先行研究のまとめを考察するにあたり、以下の論調をした。

それは同情心の肯定である。多くの先行研究では、「かわいそう」や「同情」という心情は「障害者＝可愛そうな人」という下に見たような表現になることで、偏見に結び付く恐れがあるため、一般に否定的に評価され、「心情の理解／ポジティブ・受容的な態度の形成」が良いと定義していた。しかし、松田は「現に社会的環境との関係で不便を強いられていることを知ったと

き、それに同情する気持ちは、ある意味自然なことであって、それらを一概に否定的心情と言えるかどうかは断定できないのではないかと述べている。筆者自身も障害児・者との関わり経験から「可愛そうという同情心」は尊重すべき価値観として障害理解教育の定義に含める必要があると考えた。

したがって、障害理解教育に関する障害理解の要素、教育方法、目標などをまとめ、分類すると本研究における障害理解の能力は、次のように定義される。



【資料8：本研究における障害理解能力要素】

【知識】	対象児の障害特性や性格から生じる（得意、積極的ななどのプラス要素と苦手、困り感などのマイナス要素の）個性を知ったうえで援助方法やかかわり方等の知識。
【価値観】	対象児の個性を知ったうえで差別的な感情や排除的な感情という偏見的価値観ではなく、援助感情や対等感情という共生的価値観。
【行動】	知識と価値観を備えたうえで、自分が何をすればよいのかを考えた適切な行動。

（2）障害理解教育の学習内容論

また、先行研究には学習内容や授業の留意点を述べる論者がいる。（一部）

真城(2002)
・障害児個人の問題ではなく、社会(私たち自身を含む)の問題であること。 ・個人には、性別、年齢、得意・不得意などの多くの属性の中の一部に「障害」があるだけということ。 ・交流活動自体を目的とせず、活動目的を共有し、そこでの協力関係を形成すること。 ・障害児＝支援される人ではないこと。
徳田・水野(2005)
①発達段階に応じた指導 ②思いやりを育てるものではない③体験学習 ④自主的課題 ⑤グループ学習 ⑥地域での学習
富永(2017)
1. 障がい肯定的側面としてとらえよう。 2. 障がいを自分たちの問題としてとらえよう。 3. 障がいを社会的問題としてとらえよう。 4. 活動と認識の統一をしよう。 5. 障がい児の本人理解を進めよう。

【資料9：学習理論の先行研究】

これまで述べてきた障害理解教育の先行研究の残余部分をまとめると以下の三つ重点課題が見えてきた。

1点目は、「障害」の捉え方である。先行研究では統一した障害の概念が曖昧であったことを受けて、本研究では、前述した障害の定義で統一する。そのため、児童には障害を個性の一部として「苦手」「不得意」という表し方・捉え方で学習を進める。《※障害の定義（個性であること）の理解》

2点目は、同情心の尊重である。先行研究では、偏見に繋がることを理由に否定的に評価されてきた心情であるが、ここでは、その個性のマイナス面が現われた際の児童の思いやりの心は尊重する。《※同情心の尊重》

3点目は対象となる障害種別と学習者の課題である。先行研究の多くは視覚的に認知・理解しやすい障害（視覚障害や肢体不自由等）であり、最も児童に身近である発達障害の障害理解研究が数少ない。それに伴い学習者も初等教育段階での実践例が少ないことが分かった。本研究の実践では、交流学习で関わる対象児が発達障害を持っているため、発達障害を取り扱う。《※障害者の持つ特有の感覚や気持ちの理解》

さらに、本研究では、実在する人物を対象として障害理解の学習を研究協力校で進める。そのため学習する際に否定的な表現や障害のマイナス面が教育上好ましくないと判断し、特定の人物と重ならないような手立てを施す。《※学習者との一致回避》

これまでの論調を踏まえると、本実践における障害理解教育の学習理論ができる。

【本研究における学習理論】

- ・発達段階に応じた段階的な学習
- ・障害児の問題を自己の問題として捉え
- ・障害児と健常児との協力関係の形成
- ・他者との共有
- ・障害者に対する社会的な認識
- ・接し方・援助技術の習得・活用
- ※障害の定義（個性であること）の理解
- ※障害者の持つ特有の感覚や気持ちの理解
- ※同情心の尊重
- ※学習者との一致回避

（3）障害理解教育の学習方法論

我が国では、平成16年の障害者基本法の一部改正により、「交流及び共同学習」を積極的に進め、相互理解を促進することが明確に規定された。小学校学習指導要領（平成20年）においても、交流及び共同学習の機会を設ける必要性が示されている。特別支援学校学習指導要領解説（平成21年）では「障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある」⁹⁾と明記されている。また、この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要があると示されている。

藤森は上記のことを踏まえ、「交流学习を通して双方の子どもたちに豊かな人間的共感が深まっていくような交流を進めるためには、事前に障害について理解を深める学習つまり、障害理解教育を行うことが、非常に重要である。」¹⁰⁾と述べている。

さらに、芝田は「障害理解は人間理解そのものであり、人間理解を基礎とするところにある。」¹¹⁾と述べ、それは人間の理解が適切でないと障害を考える以前の人としての障害児・者の理解も十分なものとはなり得ないからであると説明している。

したがって、障害理解教育は人間理解教育を基盤にし、対象とである障害児との交流学习を行う前に、障害理解学習を行う必要があり、その障害理解学習を行った上で障害児と関わる「かかわり学習」を行うこ

「相互理解学習」

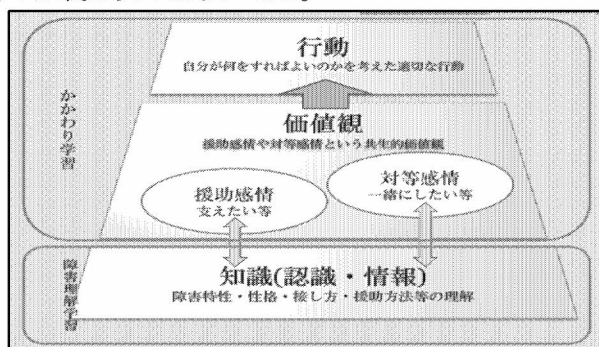
「障害理解学習」

交流学习。

人間理解教育

障害理解教育。

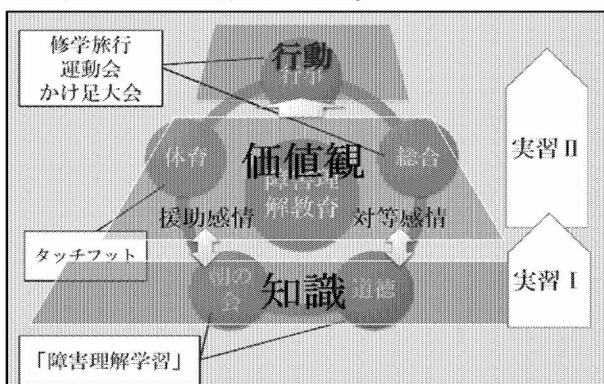
上記より、これまでの障害理解の能力要素や学習方法、学習内容を踏まえると、本研究における障害理解教育の定義は次のようになる。



障害理解教育は、対象児の個性(障害特性や性格等)に関する「知識」・対象児への接し方や援助方法の知識を学ぶ「障害理解学習」を基盤に、交流学习などの障害児との関わりから生じる、助けてあげたい・支えてあげたいという共生的な「価値観」を育む「かかわり学習」を行い、自分自身が何をすればよいのかを考えた適切な「行動」に移すことを促す教育である。

Ⅲ 実践概要

資料 1 1 を基に研究協力校の各教科・時間に当てはめると以下の実践構成図になる。



この図は、本研究で定義した障害理解教育をカリキュラム化したものである。障害理解能力要素のうち「知識」部分を「障害理解学習」として、道徳や朝の会の時間を利用して学習したうえで、「価値観」の部分を「かわり学習」として、交流学習で行う体育や総合的な学習の時間で学習する。さらに「行動」の部分は特活である運動会や修学旅行、かけ足大会などの行事の時間で補うことを示している。

手立て①：発達段階に合わせ単元、授業を構成
手立て②：錯覚による感覚理解
手立て③：数直線の活用
手立て④：イラストによる対象児の具現化
手立て⑤：疑似体験による感覚理解と感情理解
手立て⑥：学級問題として課題提示
手立て⑦：チーム意識の向上
手立て⑧：技能の平均化
手立て⑨：体験後の話し合い
手立て⑩：意見分類のための短冊使用
手立て⑪：実在する人物の使用
手立て⑫：「苦手」「不得意」という言葉の置き換え
手立て⑬：共通点探し

これにより障害理解教育の理論や学習理論が実際の現場で実践することを可能にする。以下は、本実践の各教科・時間の目標である。

大目標
障害を持つ人に関わる問題を自己の問題として捉え、
解決への方法を考え行動することができる。

小目標				
目指す子ども像	体育	道徳	総合・行事	朝の会
	運動能力に差がある中で、みんなが同じように楽しむことができる子	友達との差を偏見の目で見ることなく個性や特徴として捉え、関わり方を習得する子	学校生活の中で、友達に困っている時に適切な手助けができる子	朝の会に積極的に参加し、「障害理解学習」の内容を振り返ることができる子
	価値観 (行動)	知識 (価値観)	行動 (価値観)	知識 (価値観)

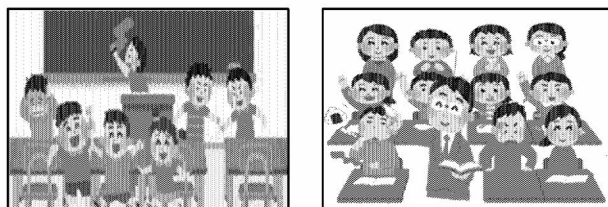
ここでは、5月と10月の約4週間の実習内容を述べる。以下は実習の年間計画である。

		教科・時間	障害理解能力
実習Ⅰ	学習「障害理解	【道徳】 5月9日～5月30日の期間で 計6回	知識 (価値観)
実習Ⅱ	「かわり学習」	【朝の会】 実習Ⅱ期間の朝の会 10分程度	
		【体育】 10月4日～10月24日の期間で 計5回	価値観 (行動)
		【特活(総合)】 かけ足大会・修学旅行までの練習、準備期間	
		【特活(行事)】 修学旅行：10月27・28日 かけ足大会：12月6日	行動 (価値観)
まとめ		【道徳】 実習後に計2回	総括

– 15 –

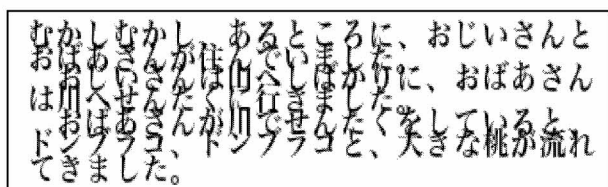
(1) 教師力向上実習Ⅰ（道徳）

手立て④：イラストによる対象児の具現化

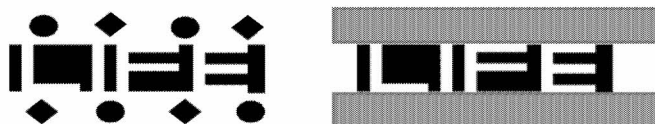


上記は、自身との共通点を探すために使用したキャラクターである。また、写真にはないが、アニメ『ドラえもん』に登場する「のび太」と「ジャイアン」は発達障害を説明する実践に使用することが多く、本実践でも活用した。この教具の特徴は、誰もが知っているキャラクターにも「あやとりが上手いけど、勉強が苦手」、「人一倍力持ちだけど、喧嘩っ早い」などの長所と短所を具体的に抑え、自身との共通点を探した。

手立て②：錯覚による感覚理解



上の写真は、発達障害(LD)者の方の見え方を再現したものである。このように見える原因を実践では下のだまし絵(錯覚図)を利用して児童に伝えた。



左の図では、四角◆や丸●に注意が向けられて「LIFE」の文字が読みにくい状態にあるが、右の図のように上下を隠すと読みやすくなる。これを受けて児童は対象児への援助技術を学んだ。

手立て③：数直線の活用



上の写真は、「雷の音」や「ダンゴムシの裏側」など、児童それぞれの苦手な感覚を出し合った後で、その苦手な感覚の度合いを共有している場面である。ここでは苦手な感覚である「お皿をフォークでひっかく音」の、苦手度合いを0～10段階で表した。これは、本研究の対象となる障害である発達障害者が持つ特有の感覚を数直化することで視覚的に発達障害の困り感を認識させる工夫がある。

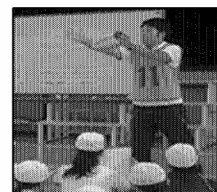
(2) 教師力向上実習Ⅱ（体育）

時数	第1時	第2・3・4時	第5時
内容	ルール理解	課題形成、克服	課題克服
学習活動	ゲームの紹介と学習の進め方について	作戦会議 チーム練習	チーム練習、アップ
	ルール確認の試合	総当たり戦	大会
	振り返り		

【資料15：体育単元構成】

手立て⑦：チーム意識の向上

ここでは、まず単元目標と単元構成の改良を試み、対象児の課題を自分達で援助したいという必要感が出てくるような環境を設定した。単元目標には、「チームの特徴に…」「チームで補い合い…」「仲間と協力して…」など、個人の能力だけに注目しないような目標設定をした。また、単元構成では、試合と練習を何度も繰り返し、練習メニューを自分たちで考えさせることで自分たちのチームの課題に気づかせる機会を増やした。



手立て⑧：技能の平均化

ここでは、対象児のための特別なルールを作らず、誰でも楽しめるゲームを行うことが重要である。そのため、本単元では個人的技術が他のスポーツに比べて易しいラグビーを基にしたタッチフットの開発を試みた。以下は、ラグビーが他のボールゲームに比べて個人的技術が易しいと言える三つの理由である。

①ボール操作が安易	ボールを持って走ることが出来き、ゴール方法が易しい。	
②意思決定の契機の少なさ	攻めの進行方向が一定。敵、味方のプレイヤーの位置が明確。	
③授業外での経験値の低さ	学習者全てがラグビーの経験がない。	

また、パスは前に投げられないので、パスは後ろへ後ろへと回っていく。ボールゲームが苦手な児童はどうしても後ろや隅っこに引っ込みがちになり、ボールに触れないことも多いが、タッチフットではパスは後ろへ回ってくるため、結果的にボールを手にする機会が、多くの児童にばらける傾向がある。そのため、運動が苦手な児童の積極的な参加も促すことができると考えた。

Ⅳ実証・考察

1. 量的研究における実証・考察

(1) 因子分析

意識調査を踏まえ、SPSS(ver22)を用いて因子の生成を試みたところ4つの因子「直接的関与」「仲間の感情」「好意的援助」「間接的関与」が生成された。寄与率は、63.491%であった。さらに、信頼生統計(α係数)にかけることで、尺度の信頼性を検証した。結果は、次の通りである。

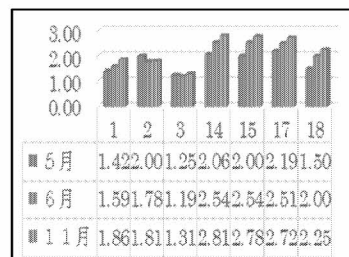
直接的関与	仲間の感情	好意的援助	間接的関与
0.918138	0.765458	0.711309	0.668635

【資料16：信頼性統計】

上記の結果から、間接的関与の数値が若干低いものの妥当性・信頼性の高い新たな因子を生成することができたとと言える。

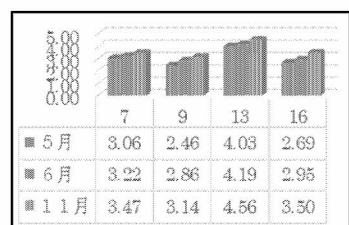
(2) 実践前後の意識調査結果の比較

ここでは、生成された因子ごとに分けて平均値の変容を述べる。さらに実践前後の平均値の差が統計的に有意であるか確かめるために有意水準5%で両側検定のt検定を行い、有意であるかを検証した。



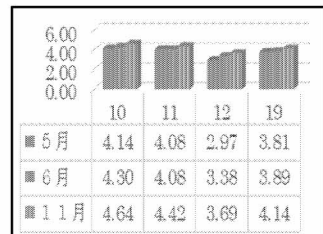
①直接的関与

直接的関与に関する項目の平均値の比較を行うと5つの質問項目に平均値の上昇がみられた。これらから「障害理解学習」後の6月の意識調査の方が「かかわり学習」後の11月の意識調査よりも平均値の高まりが大きかったことから、「障害理解学習」の効果によって、対象児との直接的な関わりに良好に働いたと考えられる。t検定ではQ1は $t(35)=0.597$ $P<0.1$ 、Q14は $t(35)=0.927$ $P<0.1$ 、Q15は $t(35)=0.618$ $P<0.1$ 、Q17は $t(35)=0.224$ $P<0.1$ 、Q18は $t(35)=0.894$ $P<0.1$ でありQ1、Q14、Q15、Q17、Q18においては有意であったが、Q2、Q3においては有意でなかった。



②仲間の感情

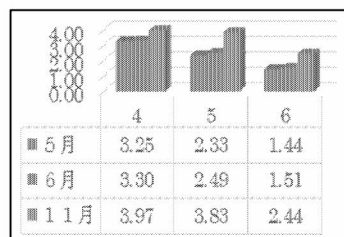
仲間の感情に関する項目の平均値の比較を試みたところ、項目全てに平均値の上昇がみられた。この仲間の感情は障害理解能力の「価値観」のうち「対等感情」に類することから、児童が対象児を受け入れる感情の芽生えだと考えられる。t検定ではQ9は $t(34)=0.237$ $P<0.1$ 、Q13は $t(35)=0.324$ $P<0.1$ 、Q16は $t(35)=0.59$ $P<0.1$ 、でありQ9、Q13、Q16においては有意であったが、Q7においては有意でなかった。



③好意的援助

好意的援助の項目においても、意識調査による平均値の比較を試みたところ、ほぼ全ての項目に平均値の上昇がみられた。この好意的援助は障害理解能力の「価値観」のうち「援助感情」に類することから、児童は、障害理解教育を受けたことで、対象児を助けよう・支えようという感情が高まったことが読み取れる。

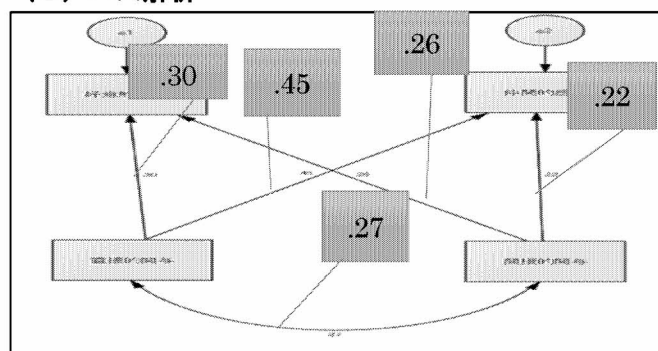
t検定ではQ10は $t(35)=0.842$ $P<0.1$ 、Q11は $t(35)=0.958$ $P<0.1$ 、Q12は $t(35)=0.777$ $P<0.1$ 、Q19は $t(35)=2.32$ $P<0.1$ であり全てにおいては有意であった。



④間接的関与

意識調査の平均値比較において、「かかわり学習」後の11月の調査で最も実践の効果がみられたのは、間接的関与の項目である。これは、実習Ⅰでの「障害理解学習」の「知識」が、実習Ⅱの「かかわり学習」で再構築されたと推測できる。t検定ではQ4は $t(35)=0.514$ $P<0.1$ 、Q5は $t(35)=0.232$ $P<0.1$ 、Q6は $t(35)=0.126$ であり全てにおいては有意であった。

(3) パス解析



【資料17：実習後のパス解析】

上記の結果から全体的に関係性の低い数値が出た。特に「間接的関与」の数値が他の概念に比べ低い傾向にあったことから、2つのことが考えられる。1つ目は、「障害理解学習」と「かかわり学習」の繋がりが弱いことである。実習Ⅰの「障害理解学習」が6月実施であるのに対し、と実習Ⅱの「かかわり学習」は10月に実施していた。このことから児童は「障害理解学習」で学んだ対象児に対する「知識」を「かかわり学習」で「価値観」「行動」として表すことが困難であったと考えられる。2つ目は、「障害理解学習」の対象が明確でなかったことである。これは、学習者との一致を避けたことが原因であるが、「障害理解学習」を受けた児童は、特別支援学級の児童である対象児と重ねることが少なく「かかわり学習」に進んでしまったと考えられる。

したがって、量的研究で明らかになったことは、「間接的関与」「直接的関与」「好意的価値観」「援助的感情」のそれぞれ単体での因子に対する教育効果はあったものの、「間接的関与」とその他の因子との関わりが低かったことから、「障害理解学習」での「知識」を「かかわり学習」で「価値観」の育成や「行動」に繋げることが出来なかった。

これらを踏まえると「知識」を促進する「障害理解学習」と「価値観」「行動」を育成する「かかわり学習」

の繋がりを強化する障害理解教育の学習段階や構造を再構築する必要がある。

2. 質的研究における実証・考察

量的研究での実証が妥当であるか、具体的にどんな姿になったかを、ここでは12月19日に6年2組(計36名)で行った研究授業(単元のまとめである道徳授業)を基にディスコース分析やtext mining、KJ法を用いて実証・考察をしていく。結果は以下である。

(1) ディスコース分析

ここでは、間主観を見るため障害理解要素「知識」「価値観(援助感情・対等感情)」「行動」に着目し倉本・青木・澤で検討した。(一部掲載)

倉本	教師から見るととても美しい高度な会話をしているよね。これが本当にそうなのかという。気がして。なんで、ここで「似ている発音」って言ったのかな？
澤	僕は、みんなは東田さんをイメージして喋ってるんじゃないかなって思いました。
倉本	じゃあ、東田さんをイメージしてるんじゃないかって箇所はどこかな？
澤	N・Yさんの37:19「苦手を克服しろ。とまでは言わないけど…だと思いました。」では、子どもからしたら苦手って直せるものだったんですけど、無理に克服させないってのは、「障害」ってのが、頭に浮かんでいるのかなと思って。
青木	私が一番、注目したのは、6:35のK・Kさん「二人で協力する」って言葉が出て、最後の37:19のN・Yさんのところにも「みんなで協力」って言葉が出ているんですけど。それが具体的に落ちたのかとか。例えば、さっきのA・Y君の「毎日の生活」「その子に合った対応」とかで、自分がどうしていくのか？とか。それをする意義とか。そこに一歩踏み込めば…。

上記より、本授業では障害理解教育の障害理解要素のうち、対象児の個性(話すことや言葉が苦手なこと)である「知識」と助けたいや支えたいという援助感情の「価値観」から生じる援助方法(ジェスチャーや発音など)は一定程度の変容はあったと考えられるが、「行動」面では、児童の発言から今後の展望など、具体的な内容が述べられていないと読み取ることができる。

さらに、倉本・青木・森下・澤のディスカッションによって、本研究における障害理解教育の理論を再検討した。(一部掲載)

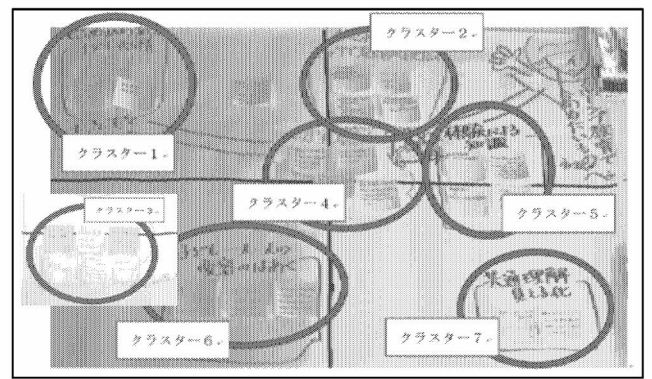
澤	ここでは価値観を「援助的感情」「対等の感情」で分けているんですけど。
倉本	この授業で「助けたい」は、よく出てくるんだよね。「同じようにいたい」はなかなか出てこないね。
澤	ここでは困っている場面を言ってるので、たぶん対等という立場って発言が出にくいですね。出てこないですね。
倉本	意外とさ、援助的な感情より対等的な感情って、結構高次元じゃない？人は誰も誰かが困っていたら助けてあげようっていう感情にはなりやすいじゃん。だけど、同じようにいたいってさ。コンパッションとシンパシーだ。
青木	対等感情っていうのはあり得ないのかも。「同じようにいたい」という感情には、どちらかが上でなければあり得ないと思います。
森下	対等感情は、得意なことを同じようにやればいいじゃんって感情で、援助感情は不得意な時に得意なことを助けてあげる。だったらすつときます。
青木	対等感情っていうより「尊敬感情」のほうがいいのかも。

上記より本研究における障害理解要素の「価値観」の要素には、「援助感情」と「対等感情」に加え「尊敬感

情」があることを見出した。さらに、実践と照らし合わせながら障害理解の要素を再構築すると「対等感情」ではなく、互いの利益のない関係である「仲間感情」に置き換えることにした。以下から、「援助感情」「仲間感情」「尊敬感情」で実証・考察する。

(2) KJ法

ここでは、間主観による理論的分析を行うため、愛知教育大学教職大学院応用学生M1(15名)の先生を中心に「知識」と「価値観」の二つの分析視点で、授業後に付箋に記入し、同じような概念のものを分類した。



【資料18：KJ法による分析図】

クラスター1 【知識－ 価値観＋】 始めからある子どもの心情
児童らがもともと持っている思いやりの心が確認できる。これらを受けて、一つの軸である「価値観」にも細かい段階を作ることで「知識」が増えると、その「価値観」がどのように変化するかをおさえる必要があった。
クラスター2 【知識± 価値観＋】 キャリア教育の視点
体験後の「価値観」の変化に注目している。コミュニケーション能力ばかりの対応策が述べられていることが分かった。そのため、タカシ君の苦手だけでなく気持ちにも注目させる工夫をし、タカシ君の苦手克服ばかりに執着しない対応策を考えさせたい。
クラスター3 【知識－ 価値観±】 障害の捉え
対象児であるタカシ君をどのように捉えるのかが学級内で曖昧であったことが現われている。本実践では「障害」の概念を個性の一部として定義していることと、実践教育上、学習者との一致を避けるためにも、あえて曖昧にしたことが裏目に出たことが読み取れる。
クラスター4 【知識± 価値観±】 切実性
自身の生活に落とし込むための切実さに欠けていたと読み取ることができる。
クラスター5 【知識＋ 価値観±】 体験による知識
体験の有効性が述べられていた。疑似体験でも理解できない子(発達段階の低い子)にとつての配慮が欠けていた。
クラスター6 【知識－ 価値観±】 子ども個人の変容の把握
授業方法に対しての意見が多かった。本実践では体験学習や全体での話し合い活動などを中心に学習を進めたため、個人の考え方を深める場面が見られなかった。意見に出ているように、一度、書く時間を取る必要があったと考える。
クラスター7 【知識＋ 価値観－】 見える化による共通理解
授業方法に対しての意見があった。対象児が困っている場面を設定しているため、「援助感情」に注目させるべきであり、感情という心理面を板書(文字化)によって共有する必要があった。

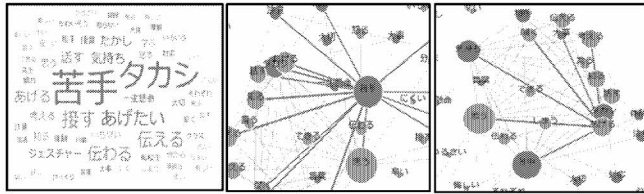
【資料19：KJ法における分析の総合考察】

上記のKJ法により、本研究における学習理論が再構築された。前述した学習理論に加え、「今ある児童の知識や心情・技術の把握」、「価値観の細分化と深化」、「日常生活と見通した関わり方」、「切実な想いでの支援」、「個人思考の深まり」などの要素を取り入れる必要があると考える。

(3) text miningによる実証

ここでは自由記述の言葉から出現頻度や相関関係を分析するため text mining を行った。

①User Local (ソフト)による text mining

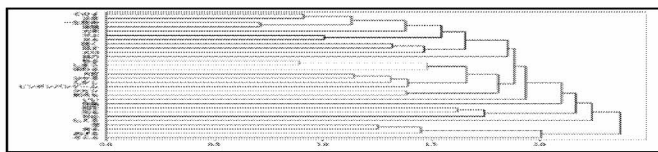


<https://textmining.userlocal.jp/>より (2018/2/4)

【資料20：ソフトによる text mining①】

上記の資料左より「苦手」「タカシ」「あげたい」という言葉が多く出現している。中でも「苦手」と「あげたい」に注目すると、「苦手」は本授業だけでなく、単元を通して「障害」を指す言葉として使っていたため、児童にとってタカシ君は障害者としてではなく、苦手を持つ子として捉えていたことが分かる。また「あげたい」という言葉は、障害理解能力要素のうち「価値観」の「援助感情」の表れであると推測できる。このことから、本授業を通してタカシ君に対して「～してあげたい」という援助感情が生まれたことが分かる。これら「苦手」と「あげたい」という言葉を中心に、上記の資料中央と右をみると以下のことが読み取れる。

まず、資料中央の「苦手」を中心にみると、「思う」「あげる」「気持ち」「タカシ」「体験」などの言葉と結びつく。また資料右の「あげたい」に類する「あげる」を中心にみると、「思う」「苦手」「気持ち」「考える」などの言葉と結びつく。このことから、どちらも「気持ち」という言葉が出てきたことから、本授業において「気持ち」がキーワードとなることが読み取れる。実際に、本授業では「知識」と「価値観」の軸を「知識」と「気持ち」という言葉で板書によって授業をまとめた。この結果が児童の振り返りに現われたと考えられる。



<https://textmining.userlocal.jp/>より (2018/2/4)

【資料21：ソフトによる text mining②】

さらに、上記の資料より、それぞれの言葉を似た傾向でまとめていくと、「タカシ君の話することが苦手な気持ち」は対応してあげることが大事」や「ピンポンパンゲームをしたことでタカシ君の大変だという気持ちが分かった」などの文章ができていく。

次は、単語の羅列だけでは読み取ることが出来なかった文脈を解釈するために記述内容を著者自らが分類作成した手作り text mining で考察する。

②手作り text mining

ここでは障害理解要素の「知識」「価値観」「行動」を大分類とし、さらに本授業内容に合わせ7つの小分類

に分けて考察した。その際、成果と課題を下の表に整理し、本授業手立てと照らし合わせた。

知識	個性	△話することが苦手という知識を持った上で考えることができた。 △苦手は障害ではなく個性の一部であると捉えることがおおよそできた。
	心情	△疑似体験を通してタカシ君の気持ちに気付くことができた。
価値観	接し方・援助技術	△学級全体での共有ができていた。 ▼具体的な援助方法が記述されていない。 △その子を知ること、知識の大切さを述べている。
	援助感情	△思いやりの心の強さが読み取ることができ、積極的な言葉を使って、学校生活をイメージしていた。 △疑似体験を通してタカシ君を差別する対象から援助する対象へと変化した。
	仲間感情 尊敬感情	▼「仲間感情」については、「協力」や「受け入れる」という表現に止まり、「尊敬感情」については見当たらなかった。
行動	今後の展望	△一定数の児童には、本授業だけでなく、これからの学校生活にも活かしたい気持ちが読み取れる。 △タカシ君を対象児NくんMちゃんに投影していたことが考えられる。

【資料22：手作り text mining(△成果／▼課題)】

上記より「仲間感情」と「尊敬感情」の促進に効果が見られなかったことから、本研究における障害理解教育の「仲間感情」以上に対する学習理論や手立てに課題があることが明らかとなった。

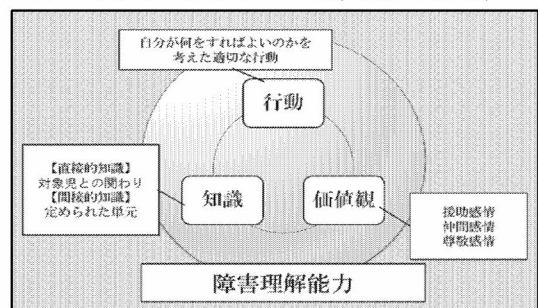
V 成果と課題

Research Question に対応し、本研究をまとめる。

	成果	課題
理論	・発達障害児を対象とする初等教育段階における障害理解能力と障害理解教育の定義をしたこと。	・価値観のうちの仲間感情・尊敬感情に対応する具体的な学習理論と授業手立ての構築。
	・本研究で作成した理論を研究協力校で、統合カリキュラムを使い実施できたこと。	・「障害理解学習」と「かわわり学習」の繋がりが弱かったこと。
実践	・意識調査によって各因子の障害理解能力の向上が見られたこと。 ・学習者が対象児に対して援助的な行動を見せたこと。	・障害の定義を児童にどのように伝え教えるべきかが不明瞭。 ・学ぶべき対象である障害と学習者との一致をどのように回避するのか。

1. 理論の再構築

ここでは実証を踏まえ障害理解教育の能力要素や学習理論を再構築する。以下は、因子分析やディスコース分析において定められた障害理解要素である。



【資料23：実践・実証後の障害理解能力要素】

【知識】	対象児の障害特性や性格から生じる個性を知ったうえで具体的な援助方法や関わり方を定められた単元で学ぶ間接的知識と、その知識を踏まえて、対象児と関わることで経験する直接的知識。
【価値観】	対象児に対する「知識」を備えたうえで差別的な感情や排除的な感情という「偏見的価値観」ではなく、「援助感情」や「仲間感情」、「尊敬感情」という状況によって変わる段階的な共生的価値観。
【行動】	身につけた「知識」と「価値観」を使って、自分や社会(学級)が具体的に何をすればよいのかを考

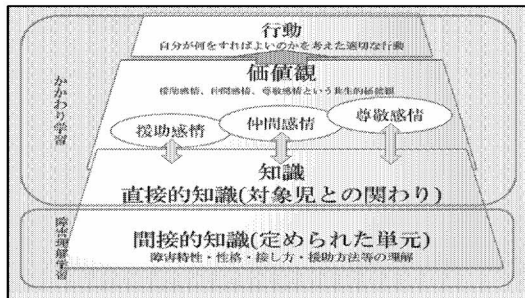
えた適切な行動。

また、K J 法と text mining により障害理解教育の学習理論が再構築された。

【実践・実証後の学習理論】

- ・発達段階に応じた段階的な学習
(今ある児童の知識や心情、技術の把握)
- ・障害の定義(個性であること)の共有と理解
- ・障害者の持つ特有の感覚や気持ちの共有と理解
- ・個人思考と他者との共有による価値観の深化
- ・障害児の問題を自己の問題として捉える切実性
- ・日常生活と見通した具体的な関わり方の習得・活用
- ・同情心の尊重
- ・学習者との一致回避

したがって、これまでの実証から障害理解の能力要素や学習理論を踏まえると、本研究における障害理解教育の定義は次のようになる。



【資料24：実習・実証後の障害理解教育理論】

【実践・実習後の障害理解教育の定義】

障害理解教育は、対象児の個性(障害特性や性格等)や対象児への具体的な接し方・援助方法等の間接的知識を定められた単位で促進する「障害理解学習」を基盤にして交流学习などの対象児との関わりによって経験する直接的知識を含む「援助感情」「仲間感情」「尊敬感情」という段階的な「共生的な価値観」を育成する「かかわり学習」とを織り交ぜながら行い、それらを踏まえて、自分自身や社会(学級)が対象児に具体的に何をすればよいのかを考えた適切な「行動」に移すことを促す教育である。

また、実践を通していても小学校6年生においては「仲間感情」以上の感情を見出すことが困難であった。児童は「障害理解学習」で対象児の個性の理解や接し方、援助方法の習得し、対象児を援助することや等しく関わることはできた。しかし、対象児の長所を見つけて尊敬の対象として見るのが少なかった。つまり「価値観」の中でも「尊敬感情」を見出すには、対象児の長所に気づかせる手立てを多く取り入れる必要があった。

したがって、本研究においては、障害理解能力の「知識」「価値観」「行動」のうち「知識」に関しては、一定数の向上が見えられたが、その「知識」を基に行う「価値観」「行動」の育成に関しては具体的な学習方法や手立てが少なかったと言える。

2. 実習前後の子どもの変容

意識調査の実践前後比較の結果から、児童は特に対象児に対する「知識」の向上が見られた。これは、「障害理解学習」「かかわり学習」で共に大きく変容を見せた。しかし、パス解析による分析では、「障害理解学習」と「かかわり学習」との関係性が弱いことがみられた。この原因は、K J 法や text mining から、「価値観」の

変容を促す学習理論と具体的な授業手立てが少ないことが明らかとなった。

このことから、今後は「価値観」「行動」の育成に繋がる授業手立ての提案をしていくことが求められる。

しかし、実際の児童の姿には対象児が買い物をするという苦手な計算面で、自ら援助する行動が写真より見られたため、意識調査では分からなかった児童の変容があったと考えられる。



3. 今後の展望

本研究では、先行研究を基に作成した理論を使い、実践に臨んだ。ここでの最大の課題は、「障害」を児童にどう伝えるべきかであった。障害理解に関しては「障害」を不変的なものとして捉えることで、「障害」を認めやすくなるのも事実である。しかし、今後は共生社会を目指す教育として、「障害」と認める否やという問題ではなく困っている子がいたら、その子を理解し、その問題を解決しなければならないという考え方を育成しなければならないと感じた。

【引用文献/参考文献】

- 1) 国立特別支援教育研究所 特別支援教育法等データベース 総則 / 基本法等・サランカ声明
- 2) 文部科学省「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」
- 3) 『ICFに基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第38巻』 松田次生 (2008.10)p37-44
- 4) 『障害児教育の歴史』中村清紀・荒川智 編著(2003.10) 明石書店
- 5) 『障害を「理解する」とは何か? 生き方の問題としての問い直し』 山崎裕子
- 6) 『精神遅滞にもっと光を日本評論社そだちの科学』No.3: P2-8 田中康雄 (2004 b)
- 7) 『教育における個性』創価大学大学院紀要第37巻 岩塚彩(2015.12)
- 8) 『障害理解一心のバリアフリーの理論と実践』 徳田克己・水野智美編(2005) 誠信書房
- 9) 文部科学省(平成20年):『特別支援学校学習指導要領 解説 総則等編(幼稚園・小学校・中学校)』教育出版 p.185
- 10) 『交流・共同教育、障害理解教育の歩みと実践の到達点』全羅道出版 藤森善正(2002)
- 11) 『視覚障害の疑似障害体験実施の方法及び留意点(2)一歩引による歩行の具体的なプログラム』兵庫教育大学研究紀要 40、29-36 柴田裕(2012)
- ・『障害は個性か 新しい障害観と「特別支援教育」をめぐる』 茂木俊彦(2003)大月書店
- ・厚生労働省障害保健福祉部編『国際生活機能分類——国際障害分類改訂版』2002より
- ・User Localによるtext mining <https://textmining.userlocal.jp/>より (検索日:2018/2/4)
- ・文部科学省HPより「特殊教育の発展 特殊教育の創始」の一部
- ・『これからの障害者観: 本人中心主義、教育と医学の会編、障害のある人を支える、(現代人の心の支援シリーズ5 障害児)』 松友了(2002) 慶応義塾大学出版会、総論: P22-35
- ・『障害のある人を支える、教育と医学の会編、障害のある人を支える、(現代人の心の支援シリーズ5 障害児)』 村田豊久(2002. P10) 慶応義塾大学出版会、総論: P6-19
- ・『障害理解の視点 - 「知見」と「かかわり」から』 中村善行(2011.1) 佛教大学教育学部学会 第10号
- ・『ICFに基づく障害の理解 長崎勤・前川久男・石川昭男編 シリーズ障害科学の展開第5巻障害理解のための心理学』 明石書店(前川久男,2008)
- ・『特別支援の展望 第3版』 日本文化科学社 山口薫 金子健共著(2004)
- ・『小学校における障害理解教育の実践研究、SENジャーナル第5巻(1)』 篠原真由美・八幡ゆかり(2000)
- ・『小学校2年生を対象にした障害理解教育の方法論的検討』小林由紀子(2010.7.1) 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 第33号
- ・『教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究一意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用—発達障害研究23』 真城知己(2002) pp267-275
- ・『小学校・中学校・高等学校における新しい障害理解教育の創造 一交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり—』 富永(2017)福村出版
- ・『障害者理解と福祉教育』『障害者問題研究』 大久保保哲夫 (1995) p100
- ・『福祉教育・ボランティア学習と障害理解』『日本福祉教育・ボランティア学習学会第4回大会発表要旨』 原田正樹 (1998) p168
- ・『視覚障害を理解するプログラムに關わって』『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.4』後藤桃子 (1999) p215-220 東洋堂企画出版社
- ・『盲ろう者とノーマライゼーション』 福島智(1997) 明石書店 p134 全国社会福祉協議会
- ・『偏見解消の心理』 山内隆久 (1996) P9 ナカニシヤ出版
- ・『跳びはねる思考 会話がでない自閉症の僕が考えていること』 イーストプレス 東田直樹(2014. 10)
- ・『発達障害がある人のナラティブを聴くー「あなた」の物語から学ぶ私たちのあり方ー』 ミルヴァ書房 山本智子(2016. 4)