

障害理解教育の必要性や実施に関する実態調査

佐野 舞花*・関原 真紀**

(令和3年8月31日受付；令和3年11月22日受理)

要 旨

本研究は、A市の小中学校教員に対して障害理解教育の必要性や実施状況を調査し、障害理解教育の充実を図るために必要な知見を得ることを目的とした。調査1では、校種、教職経験年数や特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の担当経験の有無、障害理解教育の必要性、障害理解教育の実施経験の有無を調査した。調査対象のほぼ全ての教員が障害理解教育の必要性があると回答し、その理由として「共生社会の形成のため」「人権教育」「本人の自己理解促進」「教員の指導力向上」等が挙げられた。また、特別支援教育を担当した教員は担当していない教員に比べ、その後通常の学級において障害理解教育を実践していることが有意に多いことが明らかとなった。調査2では、障害理解教育を実施したことがある教員を対象に、自身が上手くいったと考える実施内容とその理由を調査した。取り扱った障害種は発達障害が多く、担当が個人で実践するより特別支援教育コーディネーターや学年部、管理職などの校内関係者や保護者と連携する場が多かった。これらの結果をもとに障害理解教育の推進に関して検討した。

KEY WORDS

障害理解教育 連携 通常の学級 特別支援教育

1 問題の所在

中央教育審議会(2012)¹⁾は、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある。」と述べている。文部科学省特別支援教育研究協力校中間報告(2008)²⁾において「障害のある人と障害のない人が共に生きることができ『共生社会』を目指すためには、障害のない人の障害や障害者理解を欠かすことはできない。」と報告され、共生社会の形成に向けインクルーシブ教育システムの構築のため、学校教育において障害理解教育の推進が重要であると述べられている。

障害理解について、徳田(2005)³⁾は「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、特にノーマライ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、併せて障害理解を構成している要素として、①障害に関する正確な「知識」、②知識をもとにした適切な「認識」、③認識から形成される「態度」、④態度の発現としての「行動」の4つを挙げている。また堤ら(2008)⁴⁾は、障害理解教育について、徳田(2005)や真城(2003)らに共通する考えを「①障がいの有無に拘らず、すべての人を対象としていること、②障がいの科学的認識を通して人間への理解を促すこと」と述べている。小学校学習指導要領解説総則編(2017)⁵⁾において「障害のある児童など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が、学級内の児童に大きく影響することに十分留意し、学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、『特別な支援の必要性』の理解を進め、互いの特徴を認め合い、支え合う関係を築いていくことが大切である。」と述べている。同様の記載が中学校学習指導要領解説総則編(2017)にも示されており、障害への正しい理解に基づいた支持的な学級風土づくりや小中学校における交流及び共同学習の推進を指すものと考えられる。

文部科学省(2019)⁶⁾は、交流及び共同学習ガイドの中で、「交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となる。」とその意義を述べている。併せて「このような交流及び共同学習は、学校卒業後においても、障害のある子供にとっては、様々な人々と共に助け合って生きていく力となり、積極的な社会参加につながるとともに、障害のない子供にとっては、障害のある人に自然に言葉をかけて手助けをしたり、積極的に支援を行ったりする行動や、人々の多様な在り方を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながる」と示してい

*富士市立須津小学校 **学校教育学系

る。岩橋ら（2012）⁷⁾は、「障害のある児童に関する情報提供に加えて、具体的ななかかわり方についてクラスの中で共に考える授業の実施と、その後の交流場面での効果的な支援を行うことが必要ではないか。」と述べている。

文部科学省（2019）⁸⁾の「通級による指導実施状況調査結果」によると、令和元年度5月現在において通級による指導を受けている児童生徒数は小学校、中学校、高等学校を合わせて134,158人でありこの数は、年々増加している。また文科省（2012）⁹⁾が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」では、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合が6.5%であると報告され、学級内において特別な支援の必要性について理解を深め、互いの特徴を認め合い、支え合う集団づくりのために障害理解を推進することが必要であると考えられる。

障害理解教育の対象障害種について、今枝ら（2013）¹⁰⁾の調査では、「小中学校共通し、肢体不自由を対象としている学校が多い。また、児童生徒に伝えにくいと考えられる知的障害・発達障害を実施している学校も多い。」と報告している。田名部ら（2017）¹¹⁾は、「学校現場ではみえにくい障害である発達障害、知的障害に関する障害理解教育が行われるようになってきている。さらに、年々実践研究の本数とともにみえにくいとされる知的障害、発達障害を対象としたものが増加している。」とし、「障害理解教育の内容の提案も求められている。」と述べている。障害理解教育の推進にあたり、対象とする障害種やその内容について課題を整理する必要がある。

これらを踏まえ、A市の小中学校教員を対象に、障害理解教育に関する意識や実践の実態を調査することで、現場の抱える課題を明らかとし、障害理解教育の推進の一考とすることを目的とする。

2 調査の目的

本研究では、障害理解教育の実施状況から実施における課題を明確にし、障害理解教育の実践につなげることを目的とする。

調査1では、校種、教職経験年数や特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室（以下、通級）の担当経験の有無、障害理解教育の必要性、障害理解教育の実施経験の有無を調査し、教員の属性と障害理解教育授業の実施の関連を考察する。

調査2では、障害理解教育を実施したことがある教員を対象に、自身が上手くいったと考える実施内容とその理由を調査し実践を促す要因について考察する。

3 調査1

3.1 調査対象

A市の公立学校から抽出した小学校（10校）、中学校（7校）の教員に調査依頼した。小学校は174名から回答があり、うち有効回答数は167（96%）であった。中学校は113名から回答があり、うち有効回答数は106（94%）であった。

3.2 調査内容

障害理解教育の必要性に関する調査では、「対象者のプロフィール」、「障害理解教育の必要性」、「通常の学級における障害理解教育の経験の有無」について、選択肢と自由記述による回答を設けて調査した。

3.3 調査方法と期間

令和2年6月4日に依頼文書と共に質問用紙を送付し、7月末までに回収した。

3.4 結果

3.4.1 対象者のプロフィール

対象者は、管理職者を含む教員である。調査した結果、経験年数が10年以内の教員は、小学校62名（37%）、中学校31名（29%）、11～20年以内小学校36名（22%）、中学校21名（20%）、21～30年以内小学校42名（25%）、中学校25名（24%）、31～40年以内小学校27名（16%）、中学校29名（27%）であった（表1）。調査対象者は教職経験年数では小・中学校とも10年以内が多いが、5年ごとの経験年数では、小学校では0～5年が最も多く、中学校では6～10年が最も多かった。

表1 対象者の教職経験年数

| 校種 | 0～10年 | 11～20年 | 21～30年 | 31～40年 | 合計 |
|-----|----------|----------|----------|----------|-----|
| 小学校 | 62 (37%) | 36 (22%) | 42 (25%) | 27 (16%) | 167 |
| 中学校 | 31 (29%) | 21 (20%) | 25 (24%) | 29 (27%) | 106 |
| 計 | 93 | 57 | 67 | 56 | 273 |

() 内は校種ごとの割合

3. 4. 2 特別支援教育担当経験（特別支援学校、特別支援学級、通級担当経験）について

特別支援学校の勤務経験、特別支援学級担任経験、通級担当経験（以下、特別支援教育担当経験）のある教員を経験年数別に抽出した。小学校は、特別支援教育担当経験者は62名おり、10年以内が20名（32%）、11～20年が11名（18%）、21～30年が19名（31%）、31～40年が12名（19%）であった。中学校は、特別支援教育経験者は53名おり、10年以内が14名（26%）、11～20年が9名（17%）、21～30年が16名（30%）、31～40年が14名（26%）であった（表2）。

表2 調査対象者の経験年数別特別支援教育担当経験

| 校種 | 0～10年 | 11～20年 | 21～30年 | 31～40年 | 合計 |
|-----|----------|----------|----------|----------|-----|
| 小学校 | 20 (32%) | 11 (18%) | 19 (31%) | 12 (19%) | 62 |
| 中学校 | 14 (26%) | 9 (17%) | 16 (30%) | 14 (26%) | 53 |
| 計 | 34 | 20 | 35 | 26 | 115 |

() 内は校種ごとの割合

3. 4. 3 通常の学級における障害理解教育を行う必要性とその理由

通常の学級における障害理解教育の必要性について回答を求めた。小学校は全ての教員が「必要あり」と回答し、中学校は106名中104名が「回答あり」、2名が「必要なし」と回答した（表3）。必要なしと回答した教員の理由は、「得意、不得意なことがあるという言い方で良い」であり、障害という言葉に限定せず互いの理解を促す姿勢を意味するものと考えられた。

表3 通常の学級における障害理解教育を行う必要性について

| 校種 | 必要性あり | 必要性なし | 合計 |
|-----|-------|-------|-----|
| 小学校 | 167 | 0 | 167 |
| 中学校 | 104 | 2 | 106 |
| 計 | 271 | 2 | 273 |

必要ありと回答した教員に対してその理由について自由記述による回答を求めた、その結果をカテゴリー分類した。大カテゴリー【 】, 小カテゴリー〈 〉で抽出した結果、大カテゴリーとして【当事者の気持ちや障害の正しい理解と適切な関わり】【多様性を尊重する人的環境づくり】【共生社会】【障害やニーズのある身近な友だちへの理解】【教員の指導力・対応力の向上】【本人の成長と自立】【インクルーシブ教育の推進】の7つが抽出された。【当事者の気持ちや障害の正しい理解と適切な関わり】では〈障害の正しい理解〉〈人権教育〉など5つの小カテゴリー、【多様性を尊重する人的環境づくり】では〈安心できる環境づくり〉〈ニーズのある子の増加〉などの4つの小カテゴリー、【共生社会】では〈共生社会の形成者の育成〉〈人間相互理解〉の2つの小カテゴリー、【障害やニーズのある身近な友だちへの理解】では〈障害のあるクラスメイトへの理解〉などの2つの小カテゴリー、【教員の指導力・対応力の向上】では〈教員の障害理解と指導力〉〈特別支援教育の研修と実践〉などの4つの小カテゴリー、【本人の成長と自立】では〈自己理解〉〈本人のニーズの把握〉の2つの小カテゴリー、【インクルーシブ教育の推進】では〈インクルーシブ教育の推進〉の小カテゴリーが抽出された（表4）。

表4 通常の学級において障害理解教育を行う必要があると考える理由（自由記述）

| 大カテゴリー | 小カテゴリー | 記述 |
|----------------------------|-----------|---|
| 1. 当事者の気持ちや障害の正しい理解と適切な関わり | ①障害の正しい理解 | ・「障害」について知らない、関わり方が分からなかったり誤解や偏見につながったりすることがあるため。・「知らなかった」で済まらず、理解したうえでできることを考え、実践していくことが大切だと考える。 |
| | ②人権教育 | ・障害理解教育は、人権教育の基本となるものであるため。・障害をもっている人と関わる機会が、絶対にある。その際に、排他的、差別的な扱いは絶対にしてはならないと考えるから。 |
| | ③障害者への理解 | ・当事者への理解と配慮が出来るようになるため。・障害は個性であること、強みにも弱みにもなることを正しく丁寧に伝えることが、大人になってからの生活に十分生かされると考えるため。 |

| | | |
|-----------------------|----------------------|--|
| | ④日常的な指導 | ・日常の学習場面で、自分と全く同じ課題でなくとも、それぞれが自分に合った学習していることを理解するため。・インクルーシブ教育を進める中で、関わって理解し、納得するためにも日常でチャンスがあれば指導が必要であるため。 |
| | ⑤思いやりの心の育成 | ・ひとりひとりが違う個性をもち、学び方、学ぶ場の違いを理解することが思いやりの心を育てていくことに繋がるため。・優しさ、思いやりの心を育てるため。 |
| 2.多様性を尊重する人的環境づくり | ①多様性の理解 (相互理解を含む) | ・障害の有無に関わらず、誰しも得意、不得意があることを互いに認め合い、理解し合うことが大切だと考えるから。・「その子だけが違う」ではなく、「全員がそれぞれ個性を持っている」という意識への転換が必要だと思うため。 |
| | ②安心できる環境づくり | ・互いに分かり合うことで、どんな支援が必要なのか知り、温かな関係を築くため。・どの子も何かしら苦手な部分があり、皆が分かる、皆が楽しいと感じられることは必要だと思うため。 |
| | ③ニーズのある子の増加 | ・通常学級の中に、特別な支援を必要とする生徒が非常に多く年々増えていっているため。・多様なニーズに対応する必要があるため。 |
| | ④支援を必要とする人の理解 | ・子どもたち同士での互いの理解は必要のため。・小さい方が柔軟で様々な人を受け入れやすいと思うため。 |
| 3.共生社会 | ①共生社会の形成者の育成 | ・障がいに対する正しい見方、考え方を学ぶことは全ての人と共に生きる社会をつくることに繋がると思うため。・様々な学びにくさ、生きにくさを抱えている人が社会には多く存在しているという事実を正しい知識として学び、共に生きる社会をつくるためには自分はどう生きるのかを考えることは、これからの社会を担う子どもたちの必要であると思うため。 |
| | ②人間相互理解 | ・他と自らの違いを素直に認め、理解することは必ず社会に出たときに必要となるスキルのため。・障害のある方も社会の中で共生していく上で、障害のある方もない方も相互理解する必要があると思うため。 |
| 4.障害やニーズのある身近な友だちへの理解 | ①安心できる学級づくり | ・通常の学級の中で、その子どもが自分らしく生活できるようにするため。・特別支援学級や通級在籍児童が教科等によって別室で学習することもあり、そのことを説明するため。 |
| | ②障害のあるクラスメイトへの理解 | ・教育的ニーズのある子にとって、学級の中で特性を理解してもらい過ごすことが必要だと思うから。 ・障害を理解することで、授業や日常生活など様々な面で当該生徒をサポートすることができると思うため。理由があつて、できる・できない、わがままや甘えではないことを理解するため。・できること、できないことを理解することで、どんなことを手伝えるのか、またその子に任せた方が良いことが何かを考える力が育つため。 |
| 5.教員の指導力・対応力の向上 | ①教員の障害理解と指導力 | ・特性のある児童に対して効果的な指導が必要と感じたため。・互いに認め合い、理解し合う関係を築いていくためには、通常学級において教師サイドからの教育を行う必要性を感じるため。 |
| | ②個に応じた指導 | ・何をハンディキャップとして抱えていて、その子がどうすれば克服できるのか、子ども、保護者など様々な立場に立って一緒に歩んでいく姿勢が教員には必要だと考えるため。・その子に対する指導方法や援助方法の参考になると思うため。 |
| | ③研修と実践 | ・特別支援教育の理念や内容と方法は研修と実践により身に付くため。・実際に指導に困っているため。 |
| | ④教員間の指導の連携 | ・特別支援学級での少人数指導はとても個々の様々なスキルを向上させる一方、そのスキルを集団の中で活かせる場が必要なので、交流学級で活かせる場が必要。そして、その反省点を特別支援学級でまた学習する。お互いに情報を共有しながら、個人を育てていく必要があるため。 |
| 6.本人の成長と自立 | ①自己理解 | ・自分の特性とどう付き合っていくか、特性の強い生徒とともに生活する生徒にとっては、理解を深め、どう付き合っていくかを知識として得るため。・障害のある生徒がその能力をより多く発揮しながら学校で活動するため。 |
| | ②本人のニーズの把握 | ・社会に出てから自立して生活していけるように、本人も周囲も理解を深める必要があるため。・障害のある子ども（難聴）が友達に自分のことを知ってほしいと言っていたため。 |
| 7.インクルーシブ教育 | ①インクルーシブ教育の推進 | ・インクルーシブ教育を進めるうえで欠かせないため。・インクルーシブ教育の推進のため。 |

3. 4. 4 通常の学級における障害理解教育の実施経験の有無

通常の学級における障害理解教育について必要性があると回答した小学校167名、中学校104名に対して障害理解教

育の実施経験の有無を調査した。その結果、小学校は「障害理解教育の実施経験がある」と回答した教員が82名(49%)、「障害理解教育の実施経験がない」と回答した教員が85名(51%)であった。中学校は、「障害理解教育の実施経験がある」と回答した教員が44名(42%)、「障害理解教育の実施経験がない」と回答した教員が60名(58%)であった(表5)。小学校、中学校ともに、障害理解教育の必要性があると回答している教員の割合が多いものの、実施経験があると回答した教員は半数に満たなかった。更に、校種別に教員経験年数別の障害理解教育実施経験について調査した結果、小学校は、21～30年24名(29%)、11～20年23名(28%)、10年以内20名(24%)、31～40年15名(18%)の順で多く、 χ^2 検定の結果、教職経験年数別で有意差があった($X^2(3)=11.7250$, $p<.01$)。残差分析の結果、10年以内では、障害理解教育の実施経験なしが有意水準1%で有意に多く、11～20年以内では、障害理解教育の実施経験ありが有意水準5%で有意に多かった(表6)。中学校は、21年～30年15名(34%)、31～40年14名(32%)、11～20年8名(18%)、10年以内7名(16%)の順で多く、 χ^2 検定の結果、教職経験年数別で有意差があった($X^2(3)=8.572$, $p<.05$)。残差分析の結果、10年以内では、障害理解教育の実施経験なしが有意水準1%で有意に多く、21～30年以内では、障害理解教育の実施経験ありが有意水準5%で有意に多かった(表7)。

表5 通常の学級における障害理解教育の実施経験の有無

| 校種 | 実施経験あり | 実施経験なし | 合計 |
|-----|--------|--------|-----|
| 小学校 | 82 | 85 | 167 |
| 中学校 | 44 | 60 | 104 |
| 計 | 126 | 145 | 271 |

表6 小学校の教職経験年数別の障害理解教育の実施経験の有無

| 経験年数 | 実施経験あり | 実施経験なし |
|--------|----------------|----------------|
| 1～10年 | 20 -3.346** | 42 3.346** |
| 11～20年 | 23 2.004* | 13 -2.004* |
| 21～30年 | 24 1.205ns | 18 -1.205ns |
| 31～40年 | 15 0.733ns | 12 -0.733ns |

+p<.10 *p<.05 **p<.01

表7 中学校の教職経験年数別の障害理解教育の実施経験の有無

| 経験年数 | 実施経験あり | 実施経験なし |
|--------|---------------|----------------|
| 1～10年 | 7 -2.654** | 24 2.654** |
| 11～20年 | 8 -0.020ns | 11 0.020ns |
| 21～30年 | 15 2.054* | 10 -2.054* |
| 31～40年 | 14 0.766ns | 15 -0.766ns |

+p<.10 *p<.05 **p<.01

3. 4. 5 特別支援教育担当経験と障害理解教育実施経験の関連

特別支援教育担当経験の有無と障害理解教育実施経験の有無の関連を調べた。小学校では、特別支援教育担当経験があると回答した教員のうち、障害理解教育の実施経験ありと回答した教員は40人、経験なしと回答した教員は22人であった。特別支援教育担当経験がないと回答した教員のうち、障害理解教育の実施経験ありと回答した教員は42人、経験なしと回答した教員は63人であった。 χ^2 検定の結果、特別支援教育担当経験がある場合、障害理解教育の実施経験ありが有意水準1%で有意に高かった。また、特別支援教育担当経験が無い場合、障害理解教育の実施経験なしが有意水準1%で有意に高かった($X^2(1)=8.420$, $p<.01$)。すなわち、小学校においては特別支援教育担当経験の有無が、障害理解教育の実施に影響を及ぼしている可能性があることが考えられる(表8)。

表8 小学校の特別支援教育担当経験と障害理解教育実施経験の有無

| | 障害理解教育実施経験あり | 障害理解教育実施経験なし | 合計 |
|--------------|--------------|--------------|-----|
| 特別支援教育担当経験あり | 40 | 22 | 62 |
| 特別支援教育担当経験なし | 42 | 63 | 105 |
| 計 | 82 | 85 | 167 |

中学校では、特別支援教育担当経験があると回答した教員のうち、障害理解教育の実施経験ありと回答した教員は27人、経験なしと回答した教員は25人であった。特別支援教育担当経験がないと回答した教員のうち、障害理解教育の実施経験ありと回答した教員は17人、経験なしと回答した教員は35人であった。 χ^2 検定の結果 ($X^2(1)=3.191$, $p<0.5$) 特別支援教育担当経験がある場合、障害理解教育の実施経験有りが有意水準5%で有意に多かった。また、特別支援教育担当経験が無い場合、障害理解教育の実施経験なしが有意水準5%で有意に多かった。したがって、中学校における特別支援教育担当経験の有無が、障害理解教育の実施にやや影響を及ぼしている可能性があると考えられる(表9)。

表9 中学校の特別支援教育担当経験と障害理解教育実施経験の有無

| | 障害理解教育実施経験あり | 障害理解教育実施経験なし | 合計 |
|--------------|--------------|--------------|-----|
| 特別支援教育担当経験あり | 27 | 25 | 52 |
| 特別支援教育担当経験なし | 17 | 35 | 52 |
| 計 | 44 | 60 | 104 |

4 調査2

障害理解教育の実施経験者を対象に「障害理解教育で対象とした障害種(複数回答)」を調査した。また、「自身が上手くいったと考える障害理解教育の有無」について調査し、自身が上手くいったと考える実践について「その理由」、「使用した教材」、「連携」について選択肢と自由記述により調査した。

4.1 障害理解教育の対象として取り扱ったことのある障害種(複数回答)

通常の学級における障害理解教育の実施経験のある教員(小学校82名、中学校44名)に、取り扱ったことのある障害種を調査した。障害種は文部科学省(2013)¹²⁾の「教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～」を参考に、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症(自閉症スペクトラム障害:以下、ASD)、学習障害(以下、LD)、注意欠陥多動性障害(以下、ADHD)、その他とした。小学校、中学校共に最も多かったのはADHDで、小学校は41名で、中学校は21名であった。次いでASD、LDであり発達障害を取り扱った経験のある教員が多かった(表10)。文部科学省(2019)⁸⁾の「通級による指導実施状況調査」から通級による指導を受けている児童生徒数が年々著しい増加を示していることから、通常の学級における支援が必要な児童生徒の理解が学校現場での課題であるためと考えられる。

表10 障害理解教育の対象として取り扱ったことのある障害種(校種別・複数回答)

| 校種 | 視覚障害 | 聴覚障害 | 知的障害 | 病弱・ 身体虚弱 | 肢体 不自由 | 言語障害 | 情緒障害 | ASD | LD | ADHD | 他 |
|-----|------|------|------|-------------|-----------|------|------|-----|----|------|----|
| 小学校 | 14 | 26 | 29 | 13 | 25 | 11 | 23 | 38 | 32 | 41 | 11 |
| 中学校 | 13 | 13 | 17 | 13 | 17 | 5 | 13 | 20 | 17 | 21 | 5 |
| 計 | 27 | 39 | 46 | 26 | 42 | 16 | 26 | 58 | 49 | 62 | 16 |

4.2 調査対象

障害理解教育を実施したことがある教員に、自身が上手くいったと考える実践について調査した結果、小学校は82名中61名(74%)、中学校は44名中22名(50%)から実践の回答を得ることができた。

4.2.1 自身が上手くいったと考える実践で取り扱った障害種(複数回答)

自身が上手くいったと考える実践で取り扱った障害種は、4.1障害理解教育の対象として取り扱ったことのある障害種と同様に文部科学省(2013)の「教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～」を参考に調査した(表11)。小学校は、ASD、ADHD、聴覚障害、肢体不自由の順で多かった。中学校は、ASD、ADHD、知的障害、肢体不自由の順で多かった。

表11 自身が上手くいったと考える事例で取り扱ったことのある障害種（校種別・複数回答）

| 校種 | 視覚障害 | 聴覚障害 | 知的障害 | 病弱・ 身体虚弱 | 肢体 不自由 | 言語障害 | 情緒障害 | ASD | LD | ADHD | 他 |
|-----|------|------|------|-------------|-----------|------|------|-----|----|------|---|
| 小学校 | 5 | 12 | 7 | 1 | 11 | 3 | 5 | 13 | 8 | 12 | 8 |
| 中学校 | 3 | 1 | 6 | 2 | 6 | 1 | 2 | 9 | 5 | 7 | 1 |

自身が上手くいったと考える実践において、発達障害（LD, ADHD, ASD）を取り扱った事例が小学校では約4割、中学校では約5割を占めていた（図1, 図2）。

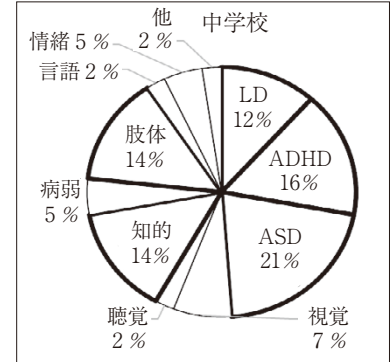
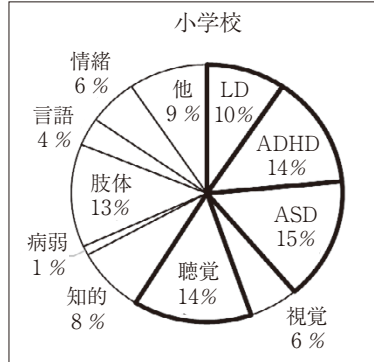


図1 実践における障害種（小学校） 図2 実践における障害種（中学校）

4. 2. 2 実践が上手くいったと考える理由

障害理解教育が上手くいったと考える理由について、自由記述による回答を得て、カテゴリー分類を行った。大カテゴリーを【 】, 小カテゴリーを〈 〉抽出した結果、大カテゴリーは【自分事（当事者）として捉える工夫】【実感を伴う授業展開】【連携】【計画的な指導】の4つが抽出された。【自分事（当事者）として捉える工夫】は〈本人の要望やニーズの教材化〉〈日常のあたたかい学級づくり〉の2つの小カテゴリー、【実感を伴う授業展開】は〈物語や教師の語り〉〈疑似体験, 本人・外部講師体験談〉など3つの小カテゴリー、【連携】では〈教員間の連携〉〈保護者との連携〉の2つの小カテゴリー、【計画的な指導】では〈教育課程, 組織的取組的な指導〉〈個別の支援計画, 指導計画〉の2つの小カテゴリーが抽出された（表12）。

表12 障害理解教育が上手くいったと考える理由（自由記述）

| 大カテゴリー | 小カテゴリー | 記述 |
|-----------------|---------------------|--|
| 1. 自分事としての捉える工夫 | ①本人の要望やニーズの教材化 | ・障害児本人にとっての困り感や話をしてほしいこと・してほしくないことを事前に本人・保護者から聞き取り、指導に盛り込んだため。・特別支援学級在籍児童の特性について、イラストや写真を用いながら具体的な支援を要求する場面について、全体で共有することができたため。 |
| | ②日常のあたたかい学級づくり | ・廊下を走らない、静かにする等は、皆にとっても過ごしやすい環境になることを折に触れて伝えたため。・対象生徒に厳しく注意する雰囲気なくなり、温かい雰囲気になった。「やらない」ではなく「できない」ことが本人も周りも理解でき、対象生徒の学級に対する捉えがポジティブなものに変わったため。 |
| 2. 実感を伴う授業展開 | ①物語や教師の語り | ・童話を取り上げ、命について考えることができたため。・得意・不得意は誰にでもあるということや「眼鏡は必要だからかけている」「個別でゆっくり学習する必要があるから、個別学習を行っている」など訴えたため。 |
| | ②疑似体験, 本人・外部講師体験談 | ・実際にアイマスクをし、見えない体験ができたことで、困った人にあつたとき、どうすればいいか考えることができたため。・実際に障害のある方が出演し、自分の体験を話す姿が生徒の理解に有効だったため。 |
| | ③視覚化 | ・短文, イラストなど視覚的に分かりやすくした。・登場人物の表情が分かる絵を黒板に提示することで心情に迫ることができたため。 |
| 3. 連携 | ①教員間の連携 | ・通級指導担当教諭を招いて困り感やしてほしいことを分かりやすく話してもらったため。・通級担当教員と特別支援学級担任が各種障害を児童に分かりやすく説明した後、それぞれの学級でどのように取り組んでいるか実際の指導を体験できたため。 |
| | ②保護者との連携 | ・対象児童の困り感に寄り添い、家庭と同じ方向性をもって進められたため。・特別支援の先生が特性や関わり方の説明をし、保護者から周囲の生徒へのお願いや保護者の願いを手紙で伝えたため。 |
| 4. 計画的な指導 | ①教育課程, 組織 | ・学年初めに指導したため。・学習の意味を事前に話しておいたため。 |
| | ②個別の教育支援計画, 個別の指導計画 | ・個別の指導計画の作成・個別の教育支援計画の作成 |

4. 2. 3 実践の連携対象

自身が上手くいったと考える実践の連携対象者を選択肢による複数回答で調査した。小学校教員は、特別支援教育コーディネーター（以下、特支Co.）が最も多い28名、次いで特別支援学級担任27名、学年24名、保護者23名、通級担当17名、連携なし6名、管理職4名、福祉関係職員4名、その他（大学2名、児童1名、障害のある方1名、社会福祉協議会1名）の順で多かった。中学校は、保護者と学年が最も多い9名、次いで特別支援学級担任8名、特支Co.7名、管理職6名、連携なし5名通級担当4名、福祉関係職員1名、その他（ドクター1名）の順に多かった（表13）。小学校ではコーディネーターを中心とし特別支援教育に関する校内担当者で連携するケースが多い。中学校では学年部で連携するケースが多く、コーディネーターや特別支援担当と同レベルで管理職との連携の割合が高かった。また、どちらも保護者と連携しているケースが多く、このことから在籍する児童生徒の障害理解を目的とした障害理解教育を実践していることが示唆された。日常生活における課題に即した指導内容により、充実した指導が行えると回答した教員が多いことが考えられる。障害理解教育を実践するには「連携なし」よりも複数の関係者や保護者と連携しているケースが多かった。

表13 回答者自身が上手くいったと考える実践事例での連携対象（校種別・複数回答）

| 校種 | 保護者 | 特支Co. | 特別支援学級担任 | 通級担当 | 学年 | 管理職 | 福祉関係職員 | 行政関係 | 連携なし | その他 |
|-------|-----|-------|----------|------|----|-----|--------|------|------|-----|
| 小学校教員 | 23 | 28 | 27 | 17 | 24 | 4 | 4 | 0 | 6 | 4 |
| 中学校教員 | 9 | 7 | 8 | 4 | 9 | 6 | 1 | 0 | 5 | 1 |

4. 2. 4 実践において使用または参考にした教材（複数回答）

実際に使用した教材や実践するにあたり参考したものについて調査した。一般的な教材として、教科書や市販のDVD、テレビ番組と回答した教員は、小学校13名、中学校6名で一番多く挙げられていた。自作教材として、本人や保護者の声、児童生徒本人が作成した資料、教員が作成したパワーポイント資料、クラスで実際に起きたことを題材とした自作資料と回答した教員が、小学校13名、中学校4名であった。校内における共有教材として、校内の先行実践、校内で引き継がれているパワーポイント資料と回答した教員が、小学校11名、中学校4名であった。専門家が作成した教材として、通級担当者や特別支援部の障害理解に関する資料、医療関係社や福祉関係職員による資料と回答した教員が、小学校7名、中学校2名であった（表14）。自作教材を使用する際に、専門家と連携し教材作成を行う事例も有り、連携が使用する教材に反映している実践事例が複数あった。

表14 回答者自身が上手くいったと考える実践事例での使用または参考にした教材（校種別・複数回答）

| 校種 | 一般的な教材 | 自作教材 | 共有教材 | 専門家 | なし | 不明（記入無） |
|-----|--------|------|------|-----|----|---------|
| 小学校 | 13 | 13 | 11 | 7 | 5 | 9 |
| 中学校 | 6 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 |
| 計 | 19 | 17 | 15 | 9 | 6 | 13 |

5 考察

5. 1 障害理解教育の必要性と実施について

本調査では対象としたほぼ全ての教員が通常の学級において障害理解教育は必要であると回答した。文部科学省（2008）は、共生社会を目指すためには、障害のない人の障害や障害者理解を欠かすことはできないと述べており障害理解教育の必要性を示している。障害理解教育が必要な理由について、「全員がそれぞれ個性を持っているという意識への転換が必要」「互いに分かり合うことで、どんな支援が必要なのか知り温かな関係を築くため」「様々な学びにくさ、生きにくさを抱えている人が社会には多く存在しているという事実を正しい知識として学び、共に生きる社会をつくるためには自分はどう生きるのかを考えることはこれからの社会を担う子どもたちの必要であると考えため」といった共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムを構築として「多様性」や「相互理解」に関する必要性が最も多く述べられていた。次いで「自分の特性とどう付き合っていくかを知識として得るため」「社会に出てから自立して生活していけるように、本人も周囲も理解を深める必要があるため」「障害のある子どもが友達に自分のことを知ってほしいと言ったため」といった「自己理解」「障害理解」に関すること、「障害理解教育は、人権教育の基本となるものであるため」「排他的、差別的な扱いは絶対にしてはならない」といった「人権教育」が抽出された。小学校学習指導要領解説総則編（2017）⁵⁾に「児童相互の好ましい人間関係を育てていく上で、学級の風土を支

持的な風土につくり変えていくことが大切である。さらに、集団の一員として、一人一人の児童が安心して自分の力を発揮できるよう、日ごろから、児童に自己存在感や自己決定の場を与え、その時その場で何が正しいかを判断し、自ら責任をもって行動できる能力を培うことが大切である。」と示されており、多様性を認め合う支持的風土をつくり、より個々の能力を培うことが学級担任として重要であり、障害理解教育の推進はその一翼を担うと考えられる。

今回の調査では、障害理解教育の必要性を感じつつも実際に障害理解教育を実施している教員は半数に届かず、必要感はあるが実践できないという現場の課題が明らかになった。大島ら(2019)¹⁰⁾は「授業を充実させることが教員の重要な職務である。しかし調査対象者のほとんどが超過勤務をしており、教員にとって重要である授業準備や研修などの学びの時間を十分に取れていないと感じ、多忙感を抱いている。」と述べており、障害理解教育を実践できない一つの要因として教材準備や研修の時間が十分に確保できないことが考えられる。教職経験年数別では小・中学校共に0～10年目の教員の障害理解教育の実施経験が少ないことが分かった。しかし、特別支援教育担当経験の有無と障害理解教育の実施経験の有無の関連においては、小・中学校ともに特別支援教育担当経験のある教員の方が、特別支援教育担当経験のない教員よりも、障害理解教育を実施していることが有意に多かった。このことは、特別支援教育担当を経験することにより日々の指導を通して教員自身の障害理解が深まること、自立活動等の指導経験から実態把握や具体的な指導方法の知識が備わること、保護者の気持ちを理解する機会が増えること等が考えられる。障害理解教育が必要な理由に、「何をハンディキャップとして抱えていて、その子がどうすれば克服できるのか、子ども、保護者など様々な立場に立って一緒に歩んでいく姿勢が教員には必要だと考えるため」「その子に対する指導方法や援助方法の参考になると思うため」といった「教員の資質・能力向上」が抽出されている。教員自身が、障害理解教育を実践することで、自身の支援を必要とする児童生徒の理解や対応を学ぶという研修の姿勢が見られた。小学校学習指導要領解説総則編(2017)⁹⁾において「通常の学級にも、障害のある児童のみならず、教育上特別の支援を必要とする児童が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である」と記載され、インクルーシブ教育システムの構築において通常学級の担任も特別支援教育に関する一定の理解を有する必要があると特別支援教育の担当経験があることは教員の資質・能力の向上に資すると考えられる。

5. 2 障害理解教育の推進について

障害理解教育の必要性を感じつつ実施できていない教員が半数程度いる結果を受けて、障害理解教育の実践を推進することを目的とし自身で上手くいったと考える実践について調査した。連携対象について小中学校合わせた調査対象の83人(小学校61人、中学校22人)の内「連携なし」と回答した教員が11人(小学校6人、中学校5人)で13%であったことから、障害理解教育を実施するに当たって、担任1人で実践するよりも他者との連携により実践する場合に上手くいったと実感できると考えられる。上手くいったと担任自身が自己評価できる背景として、小学校においては特別支援教育コーディネーターを中心とした特別支援担当者との連携が有効であり、中学校においては管理職も含めた学年部や特別支援部と連携した場合が有効である。また、小中学校共に保護者との連携を図ることで障害理解教育の内容が充実すると考えられる。校内関係職員と保護者との連携を重視し、必要に応じて外部の関係機関との連携を図って実施することで効果をあげていることが示唆された。中学校は小学校よりも管理職と連携している教員が多かった。学校全体で組織的な障害理解教育を推進していくことにつながるために、小学校においても管理職との連携は有効であると考えられる。

障害理解教育の実践が上手くいったと考えられる理由として「障害児本人にとっての困り感や話をしてほしいこと・してほしくないことを事前に本人・保護者から聞き取り、指導に盛り込んだため。」「実施後、対象児に厳しく注意する雰囲気なくなり、温かい雰囲気変わった。」といった「周囲の理解」や「本人の自己理解」を促す実践が有効であることが抽出された。また障害理解教育の実践が上手くいったと考えられる理由として「アイマスクをし、見えない体験ができたことで、困った人にあつたとき、どうすればいいか考えることができたため」といった疑似体験も有効である理由として挙げられた。車椅子、アイマスク装用、白杖による移動等、疑似体験を実践している学校は複数報告されており、今枝ら(2013)¹⁰⁾の調査では、「小学校、中学校と共通し、肢体不自由を対象としている学校が多い。」とし障害シミュレーション体験が実施内容として多いことを明らかとした。更に、障害理解教育の実践が上手くいったと考えられる理由として「通級担当教諭を招いて困り感やしてほしいことを分かりやすく話してもらったため。」と専門家の講話を受けることの有効性を挙げている。田名部ら(2017)¹¹⁾は、「障害理解教育の実践で取り上げられた障害種の調査の結果、知的障害、発達障害の実践が多い」と述べている。本調査においても取り扱ったことのある障害種は、小・中学校共通して発達障害(LD, ADHD, ASD)が多く、上手くいったと考えられる実践の障害種においても、発達障害が約半数を占めている。また、小学校では発達障害の他に聴覚障害の実践も多い。この

この背景としてA市では発達障害や難聴の通級担当者が通級を利用している児童の在籍学級において障害理解教育を実践している場合が多いことが反映していると考えられる。通級担当教員が通級を利用する児童生徒の在籍学級で担任と連携して授業を実施することの効果を示唆される。実践で使用または参考にした教材については、一般的な教材、自作教材、共有教材、専門家による教材の順で多かったが、自身が上手くいったと考える理由から、より児童生徒の実態に応じた教材を使用することの意義が明確になった。障害理解教育の実施のためには、校内連携を活用する、資料をデジタル化し共有する、通級による指導と連携する、保護者や本人のニーズに合った実践を行うなど計画的・組織的取組を推進する必要がある。

6 まとめ

本調査は、A市の一部の小中学校教員の調査データであったため、A市全体の特徴を表すものではない。また、各学校の特別支援教育校内体制によって調査結果に偏りがある可能性がある。そのため、更に広域において調査し、教員個人で回答を求める項目と学校単位で回答を求める項目に分けて実施する必要がある。本調査において障害理解教育の必要性に対して実施率の低さが明らかになったことから、校内連携体制づくり、外部専門家との連携、教材の蓄積といったハード面の整備に加え、特別支援教育を視点とした授業実践を校内研修に位置付けるなどの工夫が必要である。

謝辞

本研究を行うにあたり、多大なるご理解とご協力をいただきました小中学校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会：「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）」、2012
- 2) 文部科学省：「共生社会を目指した障害者理解の推進（特別支援教育研究協力校）中間報告書」、2008
- 3) 徳田克己・水野智美：『障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－』、誠信書房、2005
- 4) 堤佳宏・今枝史雄・山本壯則・金森裕治：「障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究－通常の学級における授業実践についての報告（第I報）－」、大阪大学障害児教育研究紀要、第31号、2008
- 5) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 総則編」、2017
- 6) 文部科学省：「交流及び共同学習ガイド」、2018
- 7) 岩橋由佳・相本広幸・藤原秀文・井上雅彦：「知的障害のある児童に対する交流学級児童のかかわり行動を促進させるための障害理解授業の効果」、特殊教育学研究、49（5）、517-526、2012
- 8) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：「（参考）通級における指導の現状」、2019
- 9) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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」、2019
- 10) 今枝史雄・楠敬太・金森裕治：「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、2013
- 11) 田名部沙織・細谷一博：「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篇、67（2）、93-104、2017
- 12) 文部科学省「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」、2013
- 13) 大島崇行・齋藤博・岡島佑介：「小学校教員の多忙化とプログラミング教育への意識」－不安解消を目指す研修プログラムによる意識の変容－上越教育大学研究紀要、40(1)33-43、2020

A survey on the necessity and implementation of education to understand disability

Maika SANO* · Maki SEKIHARA**

ABSTRACT

This study investigated the necessity and implementation status of education about disability for elementary and junior high school teachers in City A. It also aimed to obtain the knowledge necessary to enhance education to raise awareness about disability.

Survey 1 probed the type of school, years of teaching experience, special needs school, special needs class, presence or absence of experience in charge of resource room, necessity of disability understanding education, and presence or absence of implementation experience of disability understanding education. Almost all the surveyed teachers affirmed the need for disability education and offered rationales that mentioned terms such as “for the formation of a symbiotic society,” “human rights education,” “promotion of self-understanding of the individual,” and “improvement of teachers.” It was further clarified that the teachers charged with special support education were significantly more likely to practice disability education in regular classes than teachers who were not placed in such positions.

Survey 2 queried teachers who had conducted disability education and investigated the contents of the implementations they considered successful and why they were so deemed. Most of the handled disabilities were developmental, and we often collaborated with special education coordinators, grade departments, managers, and other school officials and parents rather than their teachers having to practice them individually. We examined the promotion of disability education based on these results.

* Sudo Elementary School, Fuji City ** School Education