

研究主題

特別支援教育に関する研究

ー通常の学級における障害者理解のための学習に関する指導の在り方ー

目 次

I 研究の背景と目的	80
1 研究の背景	80
2 研究の目的	82
II 研究の方法	83
1 基礎研究について	83
2 調査研究について	83
3 開発研究について	83
III 研究の内容と結果	85
1 障害者理解のための学習に関する本研究における基本的な考え	85
2 障害者理解のための学習の現状把握	88
3 障害者理解のための学習に関する教員研修計画例	92
4 国際生活機能分類の考え方に基づく全体計画例	96
5 障害者理解のための学習に関する授業の学習指導計画の作成	99
IV 研究の成果と課題	102

＜研究の成果と活用＞

1 障害者理解のための学習に関する教員研修の促進

各学校や地域において活用できる障害者理解のための学習に関する教員研修計画例を開発した。ICF（国際生活機能分類）の考えに基づく障害者理解について学ぶとともに、障害者理解のための体験的活動やビデオ教材を活用した授業づくりについて研修を行うことで、教員への理解・啓発を図ることができる。

2 障害者理解のための学習の一層の充実

小学校・中学校における障害者理解のための学習についてICF（国際生活機能分類）の考え方を基にした全体計画例を作成するとともに、学習指導計画や教材の開発、指導する際の留意点の整理を行った。

各学校において、障害者理解のための学習に関する指導を行う際に役立てることができる。

I 研究の背景と目的

1 研究の背景

(1) 共生社会の実現に向けた流れ

我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、だれもが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に沿った障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が推進されている。学校教育においては、障害者の自立と社会参加を見通した取組みを含め、共生社会の実現に向けた役割を果たすことが求められており、特別支援教育の推進はその一翼を担うものである。1976年、国連は総会決議により1981年を「完全参加」をテーマとする国際障害者年と宣言し、さらに1979年の総会決議により国際障害者年のテーマを「完全参加と平等」に拡大することを決定した。そして、1980年に国際障害者年行動計画を採択し、1983年から1992年を国際障害者の10年と定めた。この世界的潮流の影響を受け、我が国でも障害者の「完全参加と平等」に向けた立法や行政施策が進められてきた。特に、1980年に採択された国際障害者年行動計画では、「ある社会がその構成員のいくらかの人々を閉め出すような場合、それは弱くもろい社会であり、障害者は、その社会の他の異なったニーズをもつ特別な集団と考えられるべきではなく、その通常の人間的なニーズを満たすのに特別な困難をもつ普通の市民と考えられるべきこと」など我が国が目指す共生社会の実現に向けた基本的理念が示されており、これらの理念を学校関係者及び児童・生徒が理解するためにも障害者理解のための学習の在り方を改めて検討する必要がある。

(2) 特別支援教育の本格的実施

特別支援教育は、障害のある児童・生徒等の重度・重複化や多様化が進む中、特別支援学校に在籍する児童・生徒だけでなく、小・中学校の特別支援学級に在籍する児童・生徒及び通常の学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の児童・生徒に対し、適切な教育的支援を行うことを目的とした教育である。国は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年3月）において、障害の種類や程度に応じた特別な場で指導を行う「特殊教育」から、LD、ADHD、高機能自閉症等を含め障害のある児童・生徒一人一人の教育ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る基本方針を示した。そして、平成18年6月に学校教育法等の一部を改正する法律が公布され、幼稚園・小学校・中学校・高等学校において、LD、ADHD、高機能自閉症等を含め障害のある幼児・児童・生徒に対して、適切な教育を行うことが規定された。このことから、特別支援教育は、特別支援学校だけでなく、幼稚園・小学校・中学校・高等学校においても取り組むことが義務付けられ、平成19年度から本格的な実施が始まった。

(3) 東京都の教育施策との関連

東京都教育委員会では、教育目標を達成するための基本方針に基づき、特別支援教育推進計画第二次実施計画（計画期間：平成20～22年度）を策定し、LD、ADHD、高機能自閉症等を含め障害のある児童・生徒の特別な教育ニーズに対応するため、小・中学校における特別支援教育を円滑に進める体制の整備を推進するとともに、特別支援学校に在籍する児童・生徒の副籍制度の円滑な導入に向けた取組みを推進していくことを示している。そして、東京都特別支援教育推進計画第二次実施計画（平成19年11月）では、一人一人を大切にする教育を推進するため

の都民への理解啓発や都立高等学校等における近隣の都立特別支援学校との交流活動を促進し、都立高等学校等の生徒が障害児（者）理解を深め共生社会の実現に寄与する人材となるよう育成することが示された。このことから、障害者理解のための学習は、特別支援教育推進のために、すべての校種で取り組まなければならない重要な課題であると言える。

(4) 副籍制度の実施

東京都教育委員会は、「東京都特別支援教育推進計画」（平成 16 年 11 月）の基本理念として、「障害のある児童・生徒等の一人一人の能力を最大限に伸長するため、乳幼児期から学校卒業後までのライフステージを見通した多様な教育を展開し、社会的自立を図ることのできる力や地域の一員として生きていける力を培い、ノーマライゼーション社会の実現に寄与する」ことを示し、その基本理念の具現化の一方策として副籍制度を実施することとなった。副籍制度とは、都立特別支援学校の小・中学部に在籍する児童・生徒が、居住する地域の区市町村立小・中学校に副次的な籍（以下、「副籍」という。）をもち、直接的な交流や間接的な交流を通じて、居住する地域とのつながりの維持・継続を図る制度である。さらに、副籍制度においては、「児童・生徒すべてが行う交流」として学校便りの交換（間接的な交流）の実施を進めている。

副籍制度の実施による期待される効果としては、区市町村立小・中学校に在籍する児童・生徒にとっては、障害のある児童・生徒と交流することで、特別支援教育や障害に対する正しい理解と認識を深めることができ、同じ社会に生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶことができることが挙げられている。

(5) 交流及び共同学習の推進

平成 14 年 12 月に閣議決定された障害者基本計画において、「21 世紀に我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とすることが必要である。共生社会においては、障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する。他方、障害者の社会への参加、参画を実質的なものとするためには、障害者の活動を制限し、社会への参加を制約している諸要因を除去するとともに障害者が自らの能力を最大限発揮し自己実現できるよう支援することが求められる。（以下省略）」という考え方に立った障害者施策の基本的方向性が定められた。平成 16 年 6 月に改正された障害者基本法では、教育に関して「障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない（同法第 14 条第 3 項）」ことが示された。さらに、障害者基本法の改正の内容を受け、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（平成 17 年 12 月 8 日）において、小・中学校の特別支援教育を推進するために、特殊学級（平成 19 年度から特別支援学級）と通常の学級における交流及び共同学習の促進が提言された。交流及び共同学習は、特別支援教育を推進する上で、障害のある児童・生徒と障害のない児童・生徒の相互理解を促すことも含めた重要な取り組みであり、今後積極的に取り組むことが求められている。

(6) 交流及び共同学習を促進させるための課題

平成 18 年 3 月独立行政法人国立特殊教育総合研究所（現在の独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）が行った「交流及び共同学習に関する調査研究」において、盲・ろう・養護学校

（現在の特別支援学校）が実施している小学部・中学部の学校間交流の課題及び特殊学級（現在の特別支援学級）が実施している小学校・中学校の交流及び共同学習の課題として、「実施相手校の意識・理解」「交流先の学級の担任や児童生徒の意識・理解」が多く挙げられた。

このことから、今後特別支援教育を推進する上で、交流及び共同学習の促進が重要な課題であり、交流及び共同学習を円滑に実施するためにも通常の学級の児童・生徒及び教員等に対して、障害者理解に関する啓発を図る必要があると言える。

(7) ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health 国際生活機能分類）の理念

ICF（国際生活機能分類、以下、「国際生活機能分類」と表記）は、人間の生活機能と障害の分類法として、平成13年5月、世界保健機関（WHO）総会において採択された。この特徴は、これまでの国際障害分類（ICIDH）が機能不全、能力低下、社会的不利という否定的な印象を与えていることに対し、国際生活機能分類は外的な環境や障害に由来しないその人の特徴等との関連も視野に入れてとらえ、環境整備も含めた幅広い視野でかかわっていくことの重要性を示唆していることが特徴である。（図1）「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」では、図に示した各構成要素の定義が健康との関連において以下のように示された。このように、新たな障害に関する考えが示される中、新たな考え方に基づき障害者理解のための学習を再構築する必要がある。

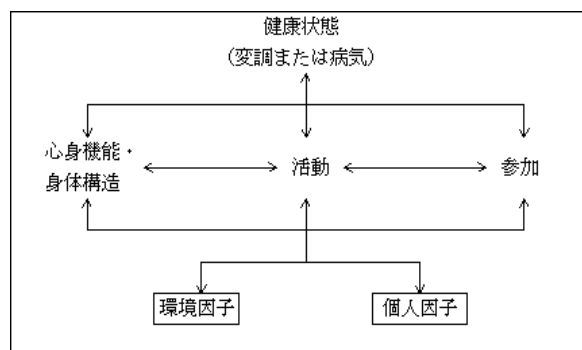


図1 ICFの構成要素間の相互作用

- 心身機能とは、身体系の生理的機能（心理的機能を含む）である。
- 身体構造とは、器官・肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分である。
- 機能障害（構造障害を含む）とは、著しい変異や喪失などといった心身機能または身体構造上の問題である。
- 活動とは、課題や行為の個人による遂行のことである。
- 参加とは、生活・人生場面へのかかわりのことである。
- 活動制限とは、個人が活動を行うときに生じる難しさのことである。
- 参加制約とは、個人が何らかの生活・人生場面にかかわるときに経験する難しさのことである。
- 環境因子とは、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子のことである。

2 研究の目的

特別支援教育を促進し、共生社会の実現を図る上で、学校教育の果たす役割は大きく、特に障害のある児童・生徒と障害のない児童・生徒との積極的なかかわりや相互理解を促すためには、通常の学級における障害者理解のための学習の充実を図ることが一層求められている。さらに、これからの障害者理解のための学習においては、国際生活機能分類の考え方を基にした取組みが重要になる。そこで、本研究では、通常の学級における児童・生徒の障害者理解のための学習に関するこれまでの各学校における取組みを整理し、実際に指導する際の教員の留意点を明らかにすること、ビデオ教材等を活用した教材開発、国際生活機能分類の考え方を基にした全体計画例の作成を行うとともに、教員研修資料の開発を行うことを目的とする。なお、障害者理解のための学習については、すべての校種で促進を図る必要があるが、本研究では小・中学校に視点を当てて研究することとした。

Ⅱ 研究の方法

1 基礎研究について

(1) 障害者理解のための学習のねらい及び構成要素

基礎研究では、まず各種答申や学習指導要領及び各種先行研究の内容を分析し、本研究としての障害者理解のための学習のねらい及び学習の構成要素について検討した。

また、各種答申や学習指導要領に示されている「相互理解」「正しい障害理解」等の内容を整理し、本研究としての考えを明確にした。

(2) 国際生活機能分類の考え方を基にした障害者理解

本研究では、国際生活機能分類の考え方を基にして障害者理解を図ることが重要であると考え、「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－（日本語版）」及び関連する先行研究の分析を行った。そして、構成要素として示されている「個人因子」「環境因子」「心身機能・身体構造」「活動」「参加」「健康状態」の関連を児童・生徒及び教員等へ分かりやすく提示する方策や課題について検討を行った。

2 調査研究について

本研究では、小・中学校の通常の学級における障害者理解のための学習について、小・中学校の特別支援教育コーディネーター等から意見を聞き取り、小・中学校の通常の学級における障害者理解のための学習に関する教員研修計画や全体計画づくりにおける課題を明らかにするためのアンケート調査を実施した。調査対象は、東京都の公立小・中学校から無作為抽出した特別支援教育コーディネーター300名で、調査内容は、「小・中学校における児童・生徒の障害者理解のための学習の実施状況」「障害者理解のための学習内容」「障害者理解のための学習に関する教員の留意点」の3点に絞って実施した。

表1 アンケート調査の概要

校種		小学校			中学校		
内 訳	調査対象	全体	特別支援学級 設置校	特別支援学級 未設置校	全体	特別支援学級 設置校	特別支援学級 未設置校
		200	100	100	100	50	50
	回収数 (回収率)	159 79.5%	83 (83%)	76 (76%)	81 81%	41 (82%)	40 (80%)
回収数 (回収率)		240 (80%)					

3 開発研究について

(1) 教員研修計画例の開発

アンケート調査の結果や先進的な取り組みをしている学校の授業参観及び聞き取りから明らかになった課題を踏まえるとともに、東京都教職員研修センターで実施している「特別支援教育コーディネーター養成・育成研修」等の各種研修を参考にして障害者理解のための学習に関する教員研修計画例を開発した。

(2) 全体計画・学習指導案の作成

各学校における総合的な学習の時間等における先行実践を分析するとともに、東京都教職員研修センター人権教育資料センター所蔵のビデオを活用した道徳及び特別活動の授業について検討し、学級担任が意識的・計画的に指導を行うための学習指導案を作成した。

研究の構成と流れ

研究の背景・課題

【研究の背景】

- (1) 特別支援教育の実施
学校教育法の一部改正による平成 19 年度から小学校等での特別支援教育の義務化
- (2) 東京の特別支援教育
平成 19 年度からの副籍制度の実施、特別支援教育推進のためのガイドラインの策定
- (3) 障害者施策の展開
障害者基本法の一部改正（平成 16 年 6 月）と発達障害者支援法の施行

【課題】

- (1) 通常の学級に在籍する児童・生徒の障害者理解の推進
→ 障害者理解を推進するための全体計画の開発
- (2) 障害者理解を促す教材の開発
→ 人権教育資料センターに所蔵している障害に関するビデオの教材化
- (3) 教員の理解・啓発
→ 障害者理解のための学習に関する教員研修計画の開発

【研究のねらい】

I C F（国際生活機能分類）の考え方にに基づく障害者理解のための学習を通して、児童・生徒の正しい障害者理解の推進を図るために、指導を行う際の留意点を明らかにし、全体計画やビデオ教材等を活用した学習指導案の作成を行うとともに、障害者理解に関する教員研修計画を開発する。

研究の方法・主な内容

【基礎研究】

- (1) 各種答申・報告書
「特別支援教育」「障害者理解教育」に関する各種答申・報告書
- (2) 学習指導要領
小学校・中学校学習指導要領、小学校・中学校学習指導要領解説等
- (3) 「障害者理解教育」に関する先行研究
国立特別支援教育総合研究所における「交流教育」又は「交流及び共同学習」「障害者理解」に関する研究
- (4) 指導方法に関する先行研究
「障害者理解」「協同学習」等に関する研究
- (5) 評価に関する先行研究
国立教育政策研究所における評価規準等に関する研究

【調査研究】

- (1) 特別支援教育コーディネーターへのアンケートの実施
- (2) 先進的な取り組みをしている地域及び小学校における授業観察と聞き取り調査

【開発研究】

- (1) 障害者理解のための学習に関する教員研修計画の開発
- (2) 障害者理解を促す指導に関する全体計画の作成
- (3) ビデオ教材等を活用した授業の学習指導案の開発

【研究の成果】

- 障害者理解のための学習に関する教員研修の充実
- 全体計画及び開発教材による障害者理解のための学習の充実

Ⅲ 研究の内容と結果

1 障害者理解のための学習に関する本研究における基本的な考え

(1) 「障害者理解のための学習」の用語について

文部科学省は、「平成 19 年度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）実施要綱」（平成 19 年 5 月 18 日初等中等教育局長決定）の中で、「共生社会を目指した障害者理解の推進」に関する研究を行い、その研究事項として「障害者理解のための学習に関する研究」等を具体的に示している。本研究では、障害のある児童・生徒についての理解・啓発を図るための学習を「障害者理解のための学習」という表記で統一した。

(2) 学習指導要領及び各種答申等におけるキーワード

平成 10 年 12 月の小学校及び中学校の学習指導要領の改訂で、交流教育について総則に示され、さらに、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ることが規定された。その条文等の中で「相互理解」「正しく理解（正しい理解）し」と示されている内容について具体的に本研究で定義し、障害者理解のための学習のねらいや実際の授業等における目標の設定等に生かすこととした。

○障害者基本法第 14 条第 3 項（平成 16 年 6 月改正）

国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

○小学校学習指導要領解説総則編（平成 11 年 5 月）

障害のある幼児児童生徒との交流は、児童が障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合っていきっていくことの大切さを学ぶ場でもあると考えられる。盲学校、聾学校及び養護学校との交流の内容としては、例えば、学校行事や学習を中心に活動を共にする直接的な交流のほか、文通や作品の交換といった間接的な学習が考えられる。

本研究では、国際生活機能分類の考え方や先行研究の分析を通して、障害者理解の視点での望ましい児童・生徒像を検討し、障害者理解のための学習のねらいでもある「正しい障害者理解」について以下のことが重要であるととらえた。

【正しい障害者理解の視点における望ましい児童・生徒像】

障害について関心をもち、正しく理解するとともに、障害を自分のことや身近な課題としてとらえ、主体的に支援の方法や環境の改善について考えることができる。

【正しい障害者理解】

○障害者に対する支援方法等について正しい知識をもつ。

○周りの環境（物的・人的）が、障害者の活動や参加に対して影響することを認識する。

○障害者の立場で考え、行動する態度を身に付ける。

(3) 障害者理解のための学習の全体計画作成における基本的な考え方

① 障害者理解のための学習指導上の重点

「心身障害児理解のための指導の実際」（文部省平成 4 年）では、「指導過程において自ら進んで考え判断したり、体験したりすることによって人間尊重の精神が児童・生徒の内面に根付くようにする必要がある。」と示している。また、先行研究では、「障害理解を促す授業においては、ア 障害体験できることはとことん体験する。 イ 障害のある人と

出会い、自分たちの考えを伝え、話を聞く。この2つの活動は障害理解学習では絶対にはずせない。」と述べている。これらの提言等から本研究では、指導過程において児童・生徒が適切な体験をすることと自らの考えを整理して学習を進めることが重要であるととらえた。

さらに、先行研究では、障害者理解のねらいとして、障害に関する具体的な知識を与え、その知識をもとに自分が何をすればよいかを考えさせることや福祉の課題を理解するために、社会を洞察する態度や視点を育てることが示されている。

そこで、本研究では障害者理解のための学習における知識・理解の側面を明確にすることと、学習の結果を日常生活等における実践に生かすための指導が必要であると考えた。

② 障害者理解のための学習の構成要素

先行研究等の分析を基に、本研究では、障害者理解のための学習の構成要素を「知る」「体験する」「振り返る」「実践する」とし、これらの学習活動を意図的・計画的に実施することで、児童・生徒の正しい障害者理解が促進されることが考えられた。

なお、「知る」「体験する」「振り返る」「実践する」は構成要素として示すものであり、指導の順序性を示すものではない。

【知る】

- 障害について知る。(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由障害、知的障害等)
- 障害者の生活、余暇活動、仕事について知る。
- バリアフリーの施設・設備について知る。
- 様々なコミュニケーションについて知る。(点字、手話、その他)
- 支援方法について知る。(介助の方法)

【体験する】

- 障害者理解のための体験的な活動をする。(車いす体験・アイマスク体験)
- 特別支援学校の児童・生徒と直接的に交流をする。
- 高齢者施設に訪問する。

【振り返る】

- 体験したときの、気持ちを明確にする。 ○話し合い活動を通し、気付いたことを確認する。
- これまでの交流活動等について検討する。 ○身近な生活における改善点について確認する。

【実践する】

- 学校や教室をみんなが使いやすいように工夫する。
- お互いが、協力し合うようにする。 ○相手のことを考えた係活動を行う。
- 生活の中で、障害者とふれあう。 ○特別支援学校等と間接交流を行う。

(4) 障害者理解のための学習における教員の留意点

障害者理解のための学習において、教員は児童・生徒の正しい障害者理解を促すとともに、障害者に対して固定化したイメージをもたせないように留意する必要がある。

児童・生徒の正しい障害者理解を促すための指導における留意点について「指導と評価の計画」「教材」「指導内容・方法」「連携・協力」に分けて整理した。特に、「指導内容・指導方法」に関して「体験的な活動」の実施については、先行研究や先進的な実践校からの聞き取り調査の結果、ねらいや目的を明確にして、児童・生徒に対して障害による不自由だけを強調しないように指導することが重要であることが確認できた。体験的な活動については、通常の学級に在籍する障害のない児童・生徒が、障害について体験を通して、自分自身の考えを整理することのできる貴重な取組であるため、特に留意する必要がある。

【参考】	障害者理解のための学習に関する留意点
------	--------------------

項目	留意点		確認
指導と評価 の計画	障害者理解のための学習に関する指導と評価の計画を適切に設定している。		
	教員が、障害について確かな知識をもち、指導のねらいや内容、留意点について、指導する教員間で共通理解が図られている。		
	児童・生徒の発達段階や興味・関心に応じた内容となっている。		
教 材	障害者理解のための学習に関する教材の開発や活用方法の検討を行っている。		
	教材として使用するビデオ等については、内容等について十分に吟味している。		
	教材は、障害者の人権に配慮した内容になっている。		
指導内容	障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害等）に関する必要な内容を児童・生徒に教えている。		
	障害に応じたコミュニケーション（手話・点字・AAC）の方法を児童・生徒に教えている。 *AAC：補助代替コミュニケーション手段		
	具体的な支援方法（車いすの介助等）を教えている。		
	児童・生徒が障害者の生活・余暇活動・仕事について理解を深めるための情報を提供している。		
	特別支援学校や特別支援学級について、児童・生徒に十分な情報を提供している。		
	児童・生徒が、障害者について多面的な理解が図られるように指導している。		
	障害者は諸感覚を生かした学習の結果、様々なことができるようになったことを児童・生徒に理解させている。		
	児童・生徒の障害についての誤った認識に対して、適切に指導をしている。		
指導方法	体験的な活動	体験的な活動を行う際、十分な時間の確保ができています。 （十分な活動ができる計画となっているか。）	
		体験的な活動（アイマスク・白杖を活用した体験等）を行う際、児童・生徒が事前にその目的や方法について十分に理解できるように指導している。	
		体験的な活動を通して、児童・生徒の多様な気づきを引き出す支援や工夫をしている。	
		体験的な活動等を行った後、児童・生徒が体験したときの気持ちを振り返る学習活動を行っている。	
	直接的な交流	互いのよさを認め合うことのできる交流内容になっている。	
		児童・生徒の活動が、障害のある児童・生徒に対する思いこみ等による、一方的な援助となっていない。	
		障害のある児童・生徒とのかかわりの中で起こったトラブル等に対して、児童・生徒に一方的に我慢を強いるような指導をしていない。	
		障害者に話を聴く際、十分な打ち合わせを行い、児童・生徒が分かりやすい内容となっている。	
	障害者に話を聴く際、相手のプライバシーに留意している。		
連携・協力	学校全体で障害者理解のための学習のねらいや目的及び指導方法について共通理解ができています。		
	家庭や地域と連携し、障害者理解のための学習について情報提供（目的・ねらい・学習内容等）を行っている。		
	特別支援学校や特別支援学級と組織的に連携し、障害者理解のための学習の充実を図っている。		
	地域の関係機関と組織的に連携し、障害者理解のための学習の充実を図っている。		

2 障害者理解のための学習の現状把握

都内公立小・中学校（300 校無作為抽出）の特別支援教育コーディネーターへアンケートによる調査を行った結果、以下のような障害者理解のための学習に関する留意点及びその困難性や重要性、学習内容について検証することができた。

(1) 障害者理解のための学習における留意点

① 留意点に関する困難性

障害者理解のための学習における留意点について先行研究等を参考に 12 項目を設定し、実際に実施する際の困難性を調査した。4 件法（4：かなり困難 3：やや困難 2：あまり困難でない 1：困難でない）における回答結果を点数化し、全体、校種及び特別支援学級設置の有無の視点から平均値の差を検定（ t 検定）し、有意差を求めた。

表 2 障害者理解のための学習における留意点に関する困難性（* $P<.05$ ）

留意点	全体	校種別		小学校		中学校	
		小学校	中学校	特別支援学級設置校	特別支援学級未設置校	特別支援学級設置校	特別支援学級未設置校
①計画的な指導の実施	3.04	2.91	*3.30	2.93	2.84	3.32	3.28
②適切な教材の開発と準備	3.27	3.23	3.36	3.17	3.29	3.40	3.31
③発達段階に応じた指導内容の精選	2.73	2.67	*2.85	2.63	2.72	2.79	2.92
④教員の障害についての理解	2.22	2.25	2.15	2.33	2.17	2.95	2.21
⑤特別支援学校等との連携	2.45	2.43	2.47	2.19	*2.70	2.07	*2.92
⑥家庭の理解と協力を得る	2.68	2.67	2.69	2.72	2.62	2.57	2.82
⑦十分な体験的な活動の実施	2.87	2.84	2.93	2.87	2.82	2.90	2.95
⑧直接交流の定期的な実施	2.95	2.93	2.99	2.71	*3.17	2.76	*3.23
⑨交流体験の十分な振り返り	2.74	2.70	2.81	2.79	2.61	2.71	2.92
⑩児童・生徒に固定的なイメージをもたせない	2.50	*2.58	2.36	2.65	2.50	2.31	2.41
⑪交流をする際一方的なかかわりにならないようにする	2.65	2.63	2.69	2.59	2.67	2.64	2.74
⑫障害について環境も含め考えさせる	2.60	2.62	2.57	2.62	2.62	2.64	2.49

ア 全体の傾向

実施する上で困難性が高い内容として、「適切な教材の開発と準備（3.27）」「計画的な指導の実施（3.04）」「直接交流の定期的な実施（2.95）」「十分な体験的な活動の実施（2.87）」が挙げられる結果となった。

イ 校種別の傾向

校種別の傾向では、「計画的な指導の実施（小学校 2.91、中学校 3.30） $t(236)=4.05$ 、 $P<.05$ 」「発達段階に応じた指導内容の精選（小学校 2.67、中学校 2.85） $t(238)=1.97$ 、 $P<.05$ 」「児童・生徒に固定的なイメージをもたせない（小学校 2.58、中学校 2.36） $t(238)=2.5$ 、 $P<.05$ 」において、5%水準で有意差が認められたものの、全体的には、校種において大きな差は認められなかった。

ウ 特別支援学級の設置状況別の傾向

特別支援学級の設置状況の視点から検証した結果、小学校・中学校共に、「特別支援学校等との連携」「直接交流の定期的な実施」の項目で、特別支援学校設置校と未設置校における平均値の差に5%水準で有意差が認められたものの、全体的には特別支援学級の設置・未設置の比較において、大きな差は認められなかった。

【特別支援学校等との連携に関する検定結果】

小学校設置校と小学校未設置校の検定 $t(157) = 4.09$ 、 $P < .05$

中学校設置校と中学校未設置校の検定 $t(67) = 5.23$ 、 $P < .05$

【直接交流の定期的な実施に関する検定結果】

小学校設置校と小学校未設置校の検定 $t(153) = 3.50$ 、 $P < .05$

中学校設置校と中学校未設置校の検定 $t(74) = 2.48$ 、 $P < .05$

エ 留意点の困難性に関する各項目間の相関

各留意点の困難性に関する相関を調べたところ、全体（小学校・中学校）では、「⑩児童・生徒に固定的なイメージをもたせない」「⑪交流をする際一方的なかかわりにならないようにする」の相関係数が0.46、「⑤特別支援学校等との連携」と「⑧直接交流の定期的な実施」の相関係数が0.44、「⑩児童・生徒に固定的なイメージをもたせない」「⑫障害について環境も含め考えさせる」の相関係数は0.43の結果となり、他の項目間と比較して強い相関が見られた。

② 障害者理解のための学習を行う際に特に重要であると考えている留意点

障害者理解のための学習を行う際に、特に重要だと考える留意点について調査した結果、小・中学校の特別支援教育コーディネーターから「教員の障害についての理解」が最も多くの回答が得られた。続いて、「発達段階に応じた指導内容の精選」「障害について環境（因子）も含めて考えさせる」「児童・生徒に固定的なイメージをもたせない」も共通して多くの回答が得られる結果となった。

さらに、小学校においては「特別支援学校等との連携」が、中学校では「直接交流の定期的な実施」も重要であるという回答が得られた。

表3 特に重要であると考えている留意点

全 体 (回答数) N=240	校 種 別	
	小学校 (回答数) N=159	中学校 (回答数) N=81
教員の障害についての理解 (147)	教員の障害についての理解 (9)	教員の障害についての理解 (54)
発達段階に応じた指導内容の精選 (102)	発達段階に応じた指導内容の精選 (78)	障害について環境も含め考えさせる (26)
障害について環境も含め考えさせる (75)	障害について環境も含め考えさせる (49)	児童・生徒に固定的なイメージを もたせない (25)
児童・生徒に固定的なイメージをも たせない (71)	児童・生徒に固定的なイメージを もたせない (46)	発達段階に応じた指導内容の精選 (24)
直接交流の定期的な実施 (54)	特別支援学校等との連携 (43)	直接交流の定期的な実施 (21)

(2) 障害者理解のための学習内容

① 特別支援教育コーディネーターが重要であると考えている学習内容

児童・生徒の障害者理解のための学習として、特別支援教育コーディネーターが特に重要であると考えている学習内容について調査した結果、「障害者と交流し、触れ合う学習」「身近な生活で自分ができることを考える学習」「支援方法等について知る学習」の項目について高い割合での回答を得られた。

また、小学校、中学校ともに、特別支援学級の設置状況の違いによる項目の回答割合については大きな差が認められなかった。

表4 重要だと考える学習指導内容

学習内容	全体 N=240	小学校 N=159			中学校 N=81		
		全体	設置校	未設置校	全体	設置校	未設置校
障害者と交流し、触れ合う学習	162	108	54	54	53	27	26
身近な生活で自分ができることを考える学習	141	95	46	49	46	24	22
コミュニケーションや支援方法等について知る学習	135	88	48	40	47	21	26
体験等について自分の気持ち等をまとめる学習	95	60	26	34	35	20	15
体験的な活動を行う学習	76	49	28	21	27	14	13
体験的な活動等を振り返る学習	44	30	17	13	14	8	6
障害者のための施設や設備について知る学習	34	26	12	14	8	4	3
交流計画について主体的に考える学習	27	16	11	5	11	4	7

② 障害者理解のための学習の実施状況（P88 表5 ①～⑥参照）

ア 全体の傾向

障害者理解のための学習の実施状況について調査した結果、全体として「コミュニケーション（手話・点字等）70.8%」「直接交流 65.0%」「介助方法（車いすの操作方法等）63.8%」が、高い割合として回答された。

イ 校種別の傾向

校種別に傾向をみると、小学校は、「コミュニケーション」「直接交流」「介助方法」「疑似体験」「障害の定義・特徴」「施設設備」のすべての項目について 65%以上の実施を行っている結果となった。

さらに、小学校の学年別の実施状況を比較すると、小学校第3・4学年が、どの項目においても高い実施率を示したが、小学校第1・2学年についてはどの項目についても低い実施率を示す結果となった。

また、中学校においては、「直接交流」の項目を除き、すべての項目において実施率が45%を下回る結果となった。

表 5-① 実施状況（小・中学校）

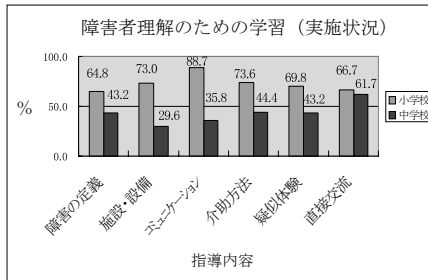


表 5-② 障害の定義（小学校）

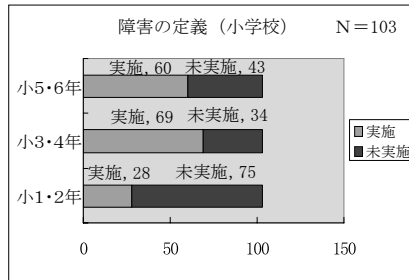


表 5-③ 施設・設備（小学校）

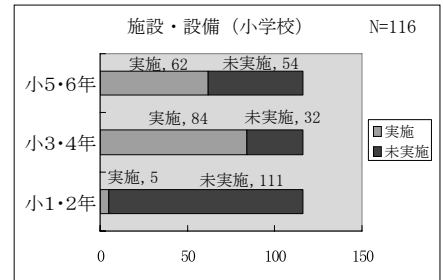


表 5-④ コミュニケーションの方法（小学校）

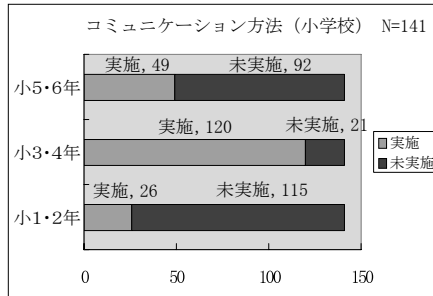


表 5-⑤ 介助方法（小学校）

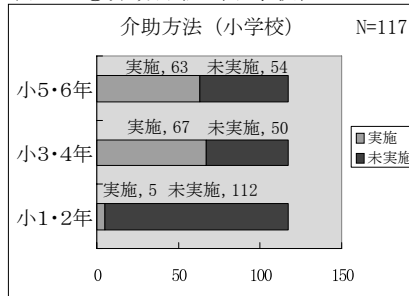
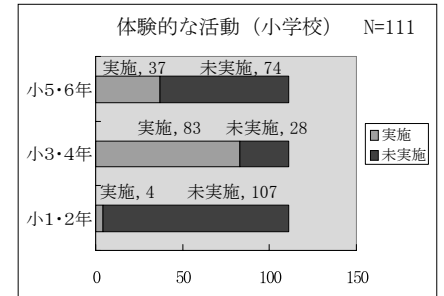


表 5-⑥ 体験的な活動（小学校）



(3) アンケート調査結果の考察

① 指導計画・教材開発の工夫と教員研修の必要性

総合的な学習の時間の取組みと関連し、小学校第3学年からの実践が伺える結果となった。また、障害者理解のための学習を行う際に、特に重要であると考えている留意点として「教員の障害についての理解」が、留意点の困難性として「計画的な指導」「教材の開発・準備」が多く挙げられた。このことから今後、国際生活機能分類に基づき、総合的な学習の時間等においてより計画的に障害者理解のための学習を指導する上で、「教員の障害についての理解」「計画的な指導」「教材の開発・準備」を取り上げた教員研修が必要だと考えられる。

② 身近な課題としてとらえ実践性を高めるための学習の重視

留意点の困難性の相関について「⑩児童・生徒に固定的なイメージをもたせない」「⑫障害について環境も含め考えさせる」との関係が強いことや今後重要であるとする学習内容として「身近な生活で自分ができることを考える学習」「体験等について自分の気持ち等をまとめる学習」が多く挙げられた。このことから、障害者理解のための学習を行うに当たっては、知識を得て、体験するだけではなく、身近な課題としてとらえ実践性を高めるための学習をより一層重視することが必要である。

③ 特別支援学級の教員との連携

今回の調査において、特別支援学級設置校と未設置校の比較をしたところ、小学校、中学校ともに「特別支援学校等との連携」「直接交流の定期的な実施」において有意差が認められたが、他の調査項目については、有意差が認められなかった。「特別支援学校との連携」及び「直接交流の定期的な実施」については、特別支援学級は十分な役割を果たしていると推測できるが、障害者理解のための学習を通常の学級で行うに当たっては、特別支援学級の教員と通常の学級の教員がより連携し、教材開発や計画的な指導の実施を図ることが課題である。

3 障害者理解のための学習に関する教員研修計画例

アンケート調査から明らかになった「教員の障害についての理解」「計画的な指導」「教材の開発・準備」の課題を踏まえ、教員の障害及び障害者理解のための学習に関する研修を充実させたための教員研修計画例を開発した。研修内容は、「障害者理解のための学習（概論）」「ICF（国際生活機能分類）に基づく障害についての考え方」「体験的な活動と支援方法の検討」「ビデオ教材を活用した授業づくり」とし、各研修ともに国際生活機能分類の考え方である「活動」及び「参加」を保障するとともに、支援について「個人因子」及び「環境因子」の両方の視点から考えることができるように配慮した。

さらに、本研修は、特別支援教育の推進を今後担っていく若手教員の育成に焦点を当て、協議及び演習を十分に行うとともに、体験的な活動やビデオ教材等を活用した授業づくりの内容を中心に進められるよう以下のように計画した。

(1) 研修目的

- ① 教員が、国際生活機能分類の考え方に基づいて、障害及び障害者について理解する。
- ② 通常の学級において児童・生徒が正しく障害者理解するための教材や学習活動及び指導する際の教員の留意点について知る。

(2) 対 象 主に教職経験が5年未満の教員

(3) 研修計画

研修テーマ	ねらい	主な内容【研修方法】
1 障害者理解のための学習	(1) 特別支援教育の推進を図る上で、通常の学級における障害者理解のための学習が重要であることを理解する。 (2) 通常の学級における障害者理解のための学習が求められている背景や目的を知る。	①特別支援教育と学級指導 【協議】 ②各種法令及び学習指導要領等との関連 【講義】 ③東京都の特別支援教育の推進 【講義】 ④交流及び共同学習や副籍制度の推進 【講義】
2 ICF（国際生活機能分類）に基づく障害についての考え方	(1) ICF（国際生活機能分類）の考え方を理解する。 (2) ICF（国際生活機能分類）に示された個人因子・環境因子及び活動・参加について具体的に考える。	① ICF（国際生活機能分類）の概要 【講義】 ②これまでの障害定義 【講義】 ③個人因子・環境因子について 【演習・協議】
3 体験的な活動と支援方法の検討	(1) 障害者理解のための学習において体験的な活動を実施する際の留意点について理解する。 (2) 障害者を理解するための体験的な活動を実際に行うとともに、体験を基に支援方法について具体的に考える。	①各学校における体験的な活動の取組状況 【講義】 ②体験的な活動の実施 【演習】 ③新たな体験的な活動の検討 【演習・協議】
4 ビデオ教材を活用した授業づくり	(1) ビデオ教材を活用した障害者理解のための学習の在り方について理解する。 (2) ビデオ教材の視聴を行い、視聴したビデオを活用した学習指導計画を検討する。	①障害者理解のための学習における教材開発と評価 【講義】 ②ビデオ教材の視聴と学習指導計画の検討 【演習・協議】 ③障害者理解のための学習における留意点 【協議・講義】

*なお、研修テーマ1～4について、それぞれ単独に研修をできるように研修計画を立案したが、それぞれの内容をまとめて研修を行うことも可能である。

【参考】障害者理解のための学習に関する教員研修（１）

- 1 テーマ 障害者理解のための学習
- 2 研修の目的
 - (1) 特別支援教育の推進を図る上で、通常の学級における障害者理解のための学習が重要であることを理解する。
 - (2) 通常の学級における障害者理解のための学習が求められている背景や目的を知る。
- 3 研修の方法 講義及び個人演習・グループ協議
- 4 研修の講師 特別支援教育コーディネーター等
- 5 研修の対象 主に教職経験が５年未満の教員
- 6 研修の時間 約 60～90 分
- 7 研修の展開例

時間	形式	研修内容	運営上の留意点
5 分		1 研修内容の連絡	○研修の目的を説明する。 通常の学級における障害者理解のための学習の重要性とその学習が求められる背景や目的について知る。
10 分		2 通常の学級における障害のある児童・生徒への指導について、学級担任としてどう取り組むか個別に考える。	
30 分	講義	3 特別支援教育及び障害者理解のための学習に関係する法令及び学習指導要領等の説明 (1) 特別支援教育についての定義 (2) 交流及び共同学習についての理解 (3) 副籍制度についての理解 (4) 障害者施策（国内・国外）の流れの理解	○各種法令及び学習指導要領を中心に、特別支援教育や障害者理解のための学習の根拠について資料を基に説明し、教員として取り組むべき重要な内容であることを意識させる。
(20 分)	演習	4 グループ協議 ○各自の考えを報告し、障害者理解のための学習について話し合う。	
(10 分)	協議	5 グループ報告 ○グループでまとめたことを報告する。	○講義で確認できたこと、今後の指導で生かしていきたいことなどをワークシートに記入する。 ○時間的な余裕があれば、各自の感想や意見をグループになって意見交換する。 ○各グループ 3 分程度で報告をするよう指示する。 ○通常の学級における障害者理解のための学習は、特別支援教育の推進とともに、我が国の共生社会の実現のためにも重要な取り組みであることを説明する。
10 分	講義	6 まとめ (講師による指導・助言)	

【参考】障害者理解のための学習に関する教員研修（２）

- 1 テーマ ICF（国際生活機能分類）に基づく障害についての考え方
- 2 研修の目的
 - (1) ICF（国際生活機能分類）の考え方を理解する。
 - (2) ICF（国際生活機能分類）に示された個人因子・環境因子及び活動・参加について具体的に考える。
- 3 研修の方法 講義及び個人演習・グループ協議
- 4 研修の講師 特別支援教育コーディネーター等
- 5 研修の対象 初任者教諭等の教職経験が５年未満の教員
- 6 研修の時間 約 90 分
- 7 研修の展開例

時間	形式	研修内容	運営上の留意点
5 分	講義	1 研修内容の連絡	○研修の目的を説明する。 ○障害者理解を ICF（国際生活機能分類）に基づき今後は考えることの重要性を併せて説明する。 ○図を活用し、ICF（国際生活機能分類）の概要を受講者におおまかにとらえさせる。 ○ICF（国際生活機能分類）の考え方は、障害者だけではなく、障害のない人にも当てはまることを伝える。 ○具体的な場面を設定し、活動・参加がより促進されるために必要な条件を考えることを通して、障害に関する課題を身近にとらえられるようにする。 ○障害者理解を児童・生徒がより自分の課題として意識するための方法等について話し合う。
40 分	講義	2 ICF（国際生活機能分類）について説明する。 (1) 障害定義についての理解 (2) 身体機能・活動・参加についての定義 (3) 環境因子・個人因子についての定義 (4) ICF（国際生活機能分類）を活用する上での留意点	
15 分	演習	3 個別の活動 具体的な活動・参加における個人因子・環境因子のかわりについて考える。	○各グループ 3 分程度で報告をするよう指示する。
15 分	協議	4 グループ協議 ○各自の考えを報告し、障害者理解のための学習について話し合う。	
10 分	協議	5 グループ報告 ○グループでまとめたことを報告する。	
5 分	講義	6 まとめ (講師による指導・助言)	

【参考】障害者理解のための学習に関する教員研修（３）

- 1 テーマ 体験的な活動と支援方法の検討
- 2 研修の目的
 - (1) 障害者理解のための学習において体験的な活動を実施する際の留意点について理解する。
 - (2) 障害者を理解するための体験的な活動を実際に行うとともに、体験を基に支援方法について具体的に考える。
- 3 研修の方法 講義及び個人演習・グループ協議
- 4 研修の講師 特別支援教育コーディネーター等
- 5 研修の対象 主に教職経験が５年未満の教員
- 6 研修の時間 約 90 分
- 7 研修の展開例

時間	形式	研修内容	運営上の留意点
5 分	講義	1 研修内容の連絡	○研修の目的を説明する。
10 分		2 障害者理解のための学習における体験的な活動の実施状況や留意点について説明する。	○不自由さを強調するだけの体験ではなく、障害者が諸感覚を活用していることに気付かせる体験を促す。
30 分	演習	3 グループ等で実際に体験をする。 (1)体験的な活動 1 ・アイマスクをしておきの歩行体験等をする。 (2)体験的な活動 2 ・手袋をして細かな作業をしたり、利き手と逆の手で、文字を書いたり等の体験をする。	○体験的な活動の内容については、体験的な活動プログラム例を参考にして、参加者の実態に応じて工夫する。
10 分	演習	4 個別の活動 ○ワークシートに記入する。	○児童・生徒に対して有効な体験的な活動の方法を考える。
15 分	協議	5 グループ活動 ○各自の考えを報告し、適切な指導について話し合う。	○支援者として注意することや活動を通して児童・生徒に何を学ばせたいのかについて各自の考えをまとめる。
10 分	協議	6 グループ報告 ○グループでまとめたことを報告する。	○報告し合い、適切な指導や対応について経験等を基に情報交換し、グループでまとめるようにする。
10 分	講義	7 まとめ (講師による指導・助言)	○各グループ 3 分程度で報告をするよう指示する。 ○チェックリストを基に指導する際の留意点について説明する。

【参考】障害者理解のための学習に関する教員研修（４）

- 1 テーマ ビデオ教材を活用した授業づくり
- 2 研修の目的
 - (1) ビデオ教材を活用した障害者理解のための学習の在り方について理解する。
 - (2) ビデオ教材の視聴を行い、視聴したビデオを活用した学習指導案を検討する。
- 3 研修の方法 講義及び個人演習・グループ協議
- 4 研修の講師 特別支援教育コーディネーター等
- 5 研修の対象 主に教職経験が５年未満の教員
- 6 研修の時間 約 90 分
- 7 研修の展開例

時間	形式	研修内容	運営上の留意点
5 分	講義	1 研修内容の連絡	○研修の目的を説明する。
30 分		2 ビデオの視聴 視聴のポイント ・授業のねらいを達成するために活用できるか。 ・対象学年の発達段階に適した内容か。等	○ビデオ視聴の前に、ビデオのおおまかな内容を伝え、障害者理解のための学習における活用方法及び児童・生徒の話し合い活動にどのように生かしたらよいかという視点で視聴するよう伝える。
15 分	演習	3 個別の活動 ○ワークシートの記入	○ビデオ教材の活用方法、活用した授業におけるねらいや展開方法、主な発問、評価基準についてワークシートに沿って考える。
20 分	演習	4 グループ協議 ○各自の考えを報告し、適切な指導について話し合う。	○校種ごとに参加者のグループを設定する。 ○総合的な学習の時間・道徳・特別活動の学習指導計画について具体的に話し合いをするように促す。
10 分	演習	5 グループ報告 ○グループでまとめたことを報告する。	○各自の考えを報告し合い、適切な指導や対応について経験等を基に情報交換し、グループでまとめるようにする。
10 分	講義	6 まとめ (講師による指導・助言)	○各グループ 3 分程度で報告をするよう指示する。 ○モデルとなる学習指導計画の紹介をする。

【参考】障害者理解のための学習に関する教員研修（２）資料

障害者理解のための体験的な活動（例）

○体験的な活動の内容

他人の言っている内容が分からない状態を体験し、支援方法等を考える。

- ・ 音声の一部が聞こえないビデオを見て、何を言っているのかを考える。
- ・ 分かった児童・生徒は、答えが周りの児童・生徒に聞こえないように教員に報告する。

１ 体験的な活動のねらい

- (1) 聴覚刺激（音や言葉等）を受け止めることが困難な場面を体験することで、聴覚刺激（音や言葉）以外の情報で、コミュニケーションできることを知る。
- (2) 情報が十分に得られず、他人の言っている内容が分からない状態を体験し、聴覚及び聴覚刺激を正しく認識することに障害のある児童・生徒の気持ちを知る。

２ 実施する際に必要な既習事項

- (1) 聴覚障害に関する基礎的な内容
 - ア 聴覚障害について
 - イ 非言語コミュニケーション（表情・身振り等）
- (2) 発達障害（聴覚刺激を受け止めるのに困難な場合）に関する基礎的な内容
 - ア 発達障害の特徴

３ 授業の具体的な展開

展 開	具体的な学習活動	教師の必要な支援	評価・教材の活用
導 入	1 既習事項の確認 ・聴覚障害の特徴について確認する。 ・様々なコミュニケーションの方法について確認する。 （表情・身振り等） 2 授業のねらいを知る。	・既習事項の確認を的確に行う。 ・様々なコミュニケーションの方法を具体的に示す。	
展 開	3 体験的な活動をする。 ・ビデオを見て、何を話しているのかを考える。 4 分からなかったときの気持ち・分かったときの気持ちについて考える。	・分からなかったときの気持ちと分かったときの気持ちの両方について、話し合い活動等を通して考えさせる。	・音声の一部が聞こえないビデオを用意する。 ・両方の気持ちについて考えることができたのかを評価する。
まとめ	5 相手のことを考えた、分かりやすいコミュニケーションの大切さを知る。	・ワークシート等を活用しまとめる。	

４ 実施する際の留意点

- (1) 体験的な活動のねらいを児童・生徒に十分理解させる。
- (2) 小グループに児童・生徒を分けて実施する。
- (3) 「４ 分からなかったときの気持ち・分かったときの気持ちについて考える。」話し合い活動を、小グループごとに十分に行う。

５ 準備する教材・教具

ビデオ教材（音声の一部が聞こえないビデオ、少しずつ全部が聞こえるようにする。）

4 国際生活機能分類の考え方に基づく全体計画例

(1) 国際生活機能分類の考え方と学習のねらい等の関連

本研究では、国際生活機能分類に示された「活動」「参加」の保障を基盤に、そのことにかかわる個人因子及び環境因子との関連を具体的に示した指導を行うことを目的とした全体計画例を作成した。

すべての学年の指導において、各障害の特徴等を主に障害者自身の個人因子としてとらえさせ、環境因子との関連を中心に指導をすすめるように配慮した。

具体的には小学校低学年（第1・2学年）では、身近な施設・設備を環境因子の主なものととらえ指導を行い、小学校中学年（第3・4学年）では、周りの人々の態度や行動も重要な環境因子として指導を行う。特に小学校中学年（第3・4学年）では、さまざまなコミュニケーションの活用についても触れることとした。

そして、小学校高学年（第5・6学年）においては、個人因子・環境因子を様々な視点から意識し、より障害者等（高齢者等も含む）の活動や参加が保障されるための具体的な工夫を考えることをねらいとした。さらに、中学校では、小学校における障害者理解のための学習を発展させるとともに、自分自身の生き方・在り方を考え、行動することをねらいとした。

表6 全体計画における各学年のねらいと関連する ICF（国際生活機能分類）の観点

学年等	ねらい	国際生活機能分類の観点
小学校低学年 (第1・2学年)	地域にある設備や施設について気付くとともに教室環境や教室内のルール等について振り返り、障害のある児童も含め、みんながよりよく生活するための方法や工夫について関心をもつ。	環境因子：施設・設備、 身近なルール
小学校中学年 (第3・4学年)	様々なコミュニケーションの方法を知り、相手や場に応じた適切なコミュニケーションについて考えとともに、相手の気持ちを尊重したかわり方ができるようになる。	環境因子：周りの人々（友達） 活動・参加：コミュニケーションの方法
小学校高学年 (第5・6学年)	障害について、身近な課題であることを理解するとともに、みんなが楽しく活動できる工夫について具体的に考えることができるようになる。	環境因子：活動の具体的な工夫 活動・参加：社会活動・地域参加
中学校	障害者・高齢者について地域に生きる一員として共感的に理解するとともに、自己の在り方や生き方と関連して考え、行動することができるようになる。	活動・参加：社会参加・地域参加

(2) 発達段階に応じた指導

障害者理解のための学習を行うに当たっては、児童・生徒の発達段階を考慮し、指導内容を選定したり、指導方法を工夫したりすることが大切である。そして、できるだけ児童・生徒の生活にかかわる話題や題材を取り上げ具体的、実的に指導することが必要とされる。そこで、障害者理解に関する段階を先行研究等の分析を基に以下のように設定し、各段階の集団としての特徴等も鑑み指導計画を作成した。

表7 障害者理解のための学習の段階

指導計画における学年等	障害者理解のための学習の段階
小学校低学年（第1・2学年）	障害について気付き・関心をもつ段階
小学校中学年（第3・4学年）	障害について知り、自分なりの考えをもつ段階
小学校高学年（第5・6学年）	障害についての知識を深め、共に活動することを目指す段階
中学校	障害について共感的に理解し、積極的な受容を目指す段階

【参考】障害者理解のための学習に関する全体計画例

○小学校低学年（第１・２学年）の全体計画例

校種・学年	小学校低学年（第１・２学年）			
学習の段階	障害について気付き・関心をもつ段階			
学習のねらい	地域にある設備や施設について知るとともに教室環境や教室内のルール等について振り返り、障害のある児童も含め、みんながよりよく生活できる方法や工夫について考える。			
各教科等 構成要素	知る	体験する	振り返る	実践する
生活科 における 指導例	【生活科】 ○障害者にかかわる地域の施設や設備について知る。	【生活科】 ○誘導ブロックや音声信号、スロープ等の地域の施設や設備を見学したり利用したりして調べる。	【生活科】 ○地域の施設や設備について調べて分かったこと、気付いたこと、感想をまとめる。	【生活科】 ○学校生活や地域生活の中で気を付けなければいけないこと等を考え発表する。
各教科等 における 指導例	【特別活動】 ○学校行事等を通して、特別支援学校や特別支援学級の児童と直接交流をし、特別支援学校等について関心をもつ。	【特別活動】 ○学校行事を通して、特別支援学校や特別支援学級の児童と直接交流し、活動を共にする。	【特別活動】 ○教室や学校で便利なことや不便に感じていることを考える。 【道徳】 ○身近にいる幼い人や高齢者に温かい心で接し、親切にすることについて振り返る。	【特別活動】 ○教室や学校で不便に感じていること等について、整理・整頓やきまりをつくり改善を図る。 ○みんなで使う物を大切にし、約束やきまりを守る。
参考	学校での規則的な生活や友人関係などを通して、周囲が自分の思いどおりに動かないことを知り、しだいに自己中心性が減少していく時期である。 (小学校学習指導要領解説 特別活動編、平成 11 年 5 月文部省より)			

○小学校中学年（第３・４学年）の全体計画例

校種・学年	小学校中学年（第３・４学年）			
学習の段階	障害について知り、自分なりの考えをもつ段階			
学習のねらい	様々なコミュニケーションの方法を知り、相手や場に応じた適切なコミュニケーションについて考えるとともに、相手の気持ちを尊重したかかわり方ができるようになる。			
各教科等 構成要素	知る	体験する	振り返る	実践する
総合的な 学習の時間 における 指導例	○手話や点字について、調べ学習等を通して知る。 ○聴覚障害者・視覚障害者の講話を聞き、障害について知る。	○手話や点字を活用して、聴覚・視覚障害者と交流をする。 ○アイマスク体験等の体験的な活動をする。	○体験的な活動を通して分かったことや感想をまとめる。	○学習したことを通して自分ができると等を発表したり、実践を進めたりする。
各教科等 における 指導例	【特別活動】 ○学校便り等を通して、特別支援学校に関心をもつ。 ○図書室等の活用を通して興味のあること（障害者理解に関すること）を調べて理解を深める。	【特別活動】 ○学校行事を通して、特別支援学校や特別支援学級の児童と直接交流し、活動を共にする。	【特別活動】 ○学級において相手のことを配慮した適切なコミュニケーションについて考える。 【道徳】 ○生活を支えている人々や高齢者に尊敬と感謝の気持ちをもって接することについて考える。	【特別活動】 ○学級において相手のことを考えた適切なコミュニケーションの方法について考え、自己の目標を立て実践する。 ○相手のことを思いやり、親切にするとともに、友達と互いに理解し助け合う。
参考	「徒党時代」と言われる中学年の時期は、それまでの流動的であった友人関係に固定化が見られ、常に行動を共にする仲間ができてくる。自分の仲間集団と他の仲間集団との区別がはっきりしてくるので仲間と行動を通して、自分が仲間からどのように評価されているのかを気にするようになり、自分への認識が深まる時期である。 (小学校学習指導要領解説 特別活動編、平成 11 年 5 月文部省より)			

○小学校高学年（第5・6学年）の全体計画例

校種・学年	小学校中学年（第5・6学年）			
学習の段階	障害についての知識を深め、共に活動することを目指す段階			
学習のねらい	障害について、身近な課題であることを理解するとともに、みんなが楽しく活動できる工夫について具体的に考えることができるようになる。			
各教科等 構成要素	知る	体験する	振り返る	実践する
総合的な 学習の時間 における 指導例	○高齢者や高齢者施設等についての関心を持ち、調べ学習を通して交流方法や支援方法についての学習課題を設定する。	○高齢者施設を訪問し、高齢者と交流をする。 ○高齢者を理解するための体験的な活動をする。 ○車いすの介助体験をする。	○高齢者や高齢者施設について学習を通して分かったことや感想をまとめる。	○学習したことを通して、自分ができることや新たに実践したことなどを発表する。
各教科等 における 指導例	【特別活動】 ○奉仕的活動やボランティア活動を通して障害者が活動や参加するための方法等について理解する。	【特別活動】 ○学校行事を通して、特別支援学校や特別支援学級の児童と話し合いをしたり、活動を共にしたりする。	【道徳】 ○日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることについて振り返る。 【特別活動】 ○低・中学年の児童や障害のある児童との交流行事の課題について考える。	【特別活動】 ○障害者・高齢者との交流方法（交流する際の工夫）について考え、計画を立て実行する。
参考	男女間の閉鎖的な仲間関係から脱却して、学級全体としての仲間意識をもつようになり、集団の一員としての所属感や役割意識を自覚するようになる。 (小学校学習指導要領解説 特別活動編、平成11年5月文部省より)			

○中学校の全体計画例

校種・学年	中学校			
学習の段階	障害について共感的に理解し、積極的な受容を目指す段階			
学習のねらい	障害者・高齢者について地域に生きる一員として共感的に理解するとともに、自己の在り方・生き方と関連して考え、行動することができるようになる。			
各教科等 構成要素	知る	体験する	振り返る	実践する
総合的な 学習の時間 における 指導例	○障害（視覚・聴覚・肢体不自由・知的等）や障害者・高齢者施設について関心を持ち、学習課題を設定する。	○障害者・高齢者との交流を行う。 ○障害者や高齢者を理解するための体験的な活動を行う。	○障害者・高齢者に関する体験的な活動や直接的な交流を通して考えたこと、感じたことをまとめる。	○学習したことを通して、自己理解を深め、自己の在り方や生き方を考え、自己実現のための方法を発表する。
各教科等 における 指導例	【特別活動】 ○職場体験やボランティア体験を通して障害者について知るとともに、自己の生き方・在り方等について理解する。	【特別活動】 ○障害者施設・高齢者施設等において介護体験をする。 ○学校行事を通して、特別支援学校や特別支援学級の生徒と交流をする。	【道徳】 ○温かい人間愛の精神を深め、他の人々に対し感謝と思いやりの心をもつことについて振り返る。 ○公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現について考える。	【特別活動】 ○正義を重んじ、だれに対しても公正・公平にし、差別や偏見のない社会を実現しようと考え、自己実現に向けて目的をもって行動する。
参考	青年前期にある中学生たちは、親への依存から離れ、自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求を高めていく。同時に、自分の将来における生き方や進路を模索し始める。また、様々な人々の生き方にも触れて、人間がいかにかに在るべきか、いかに生きるべきかについても考え始めるようになる。 (中学校学習指導要領解説 特別活動編、平成11年9月文部省より)			

5 障害者理解のための学習に関する授業の学習指導計画の作成

障害者理解のための学習については、主に総合的な学習の時間において実施されているが、障害者理解のための学習については、教育活動全体の中で、より組織的・計画的に指導することが重要であり、各教科・道徳・特別活動及び総合的な学習の時間において相互の関連を図りながら指導を行うことが求められる。

本研究では、障害者理解の課題について、児童・生徒が自ら考え、学習したことを日常生活における実践に生かすことが重要であるととらえている。特に、特別活動や道徳の授業では、児童・生徒の実態や課題を踏まえ、障害者理解のための学習の成果を学校生活や実際の生活に生かすことができるよう指導することが大切である。

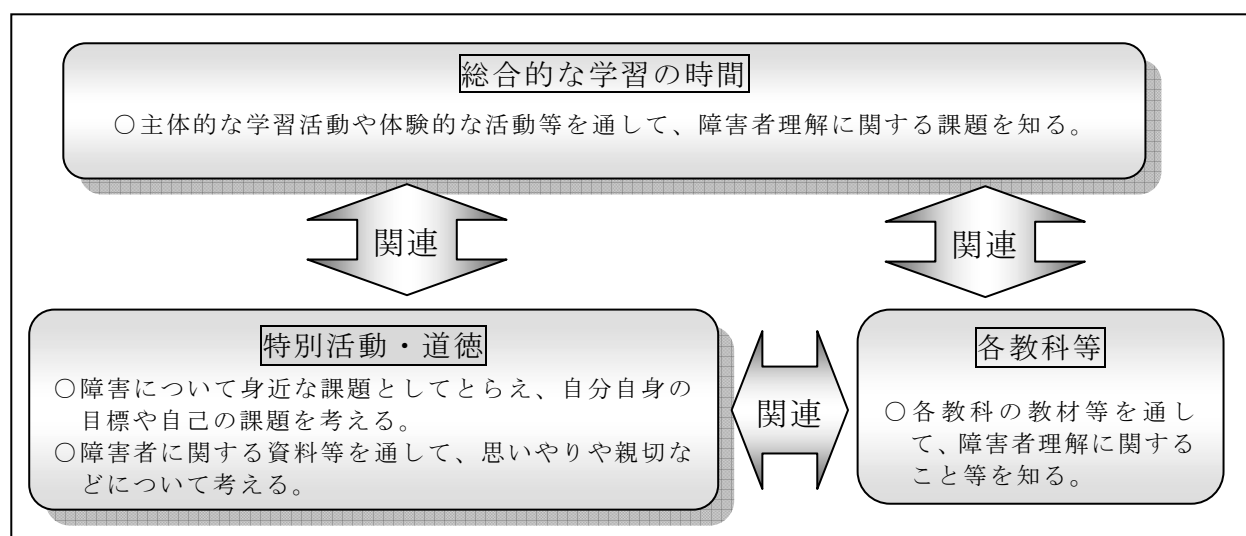


図2 障害者理解のための学習における各教科等の関連

(1) ビデオ教材を活用した授業

障害者理解のための学習における「教材開発及び準備」は、アンケート調査においても困難性が高い結果が示された。また、先行研究においては、障害者理解を促す教材として、絵本を活用した読み聞かせの指導の有効性等が報告されている。

本研究では、視覚的な情報提供の有効性等を鑑み、ビデオ教材を活用した授業づくりについて検討した。ビデオ教材については、東京都教職員研修センターの人権教育資料センター所蔵の障害者に関するビデオを活用した。ビデオの選定については、内容と共に時間（ビデオの長さ）等を考慮した。

(2) 障害者理解のための学習の評価について

障害者理解の学習における評価については、先行研究においても、「障害理解の要素（知識：障害に関する正確な知識、認識：障害に関する知識を基にした認識、態度：認識から形成される態度、行動：態度の発現としての行動）について測定する必要がある。」等、様々な観点からの評価が重要であると示されている。

総合的な学習の時間等において、障害者理解をねらいに学習を実施する際には、ねらいに基づいた観点毎の評価規準を適切に設定し、評価することが求められる。

【参考】ビデオ教材を活用した授業

道徳学習指導案例

対 象：小学校低学年

指導者：学 級 担 任

1 主題名 温かい心 2－（2）

2 資料名 「いつもところにほほえみを」から「さっちゃんとえっちゃん」（6分） 有限会社オフィス・ヒューマンヒル

3 主題設定の理由

（1）価値について

よりよい人間関係を築くには、相手に対する思いやりや親切な心が必要不可欠である。しかし、日常生活の具体的な場面においては、行動の時期を逃したり勇気が出せなかなかったりすることにより、思いやりや親切な心を行動に移すことは容易ではないことが多い。そこで、困っている人や友達の立場に立って考え、親切に行動することの大切さを感得させたい。

（2）児童について

この時期の児童は幼児期からの自己中心性が残っている段階ではあるが、他人の立場を認めたり、理解したりする能力も徐々に発達してくる。少しずつ学校や地域の身近な人に目を向けることができるようになる段階でもある。日ごろから身近にいる幼い人や高齢者に目を向けることを通して、だれに対しても温かい心で接し、親切にすることの大切さを指導する必要がある。

（3）資料について

なかよしのさっちゃんとえっちゃんが、初めて松葉つえを使うお兄さんを見掛け、「雨が降ったらどうするのだろう。」と心配し、お母さんに話してみる。えっちゃんは、お母さんから「そんなの心配なくていいの。関係ない人でしょ。」と言われ、雨に濡れる松葉づえを使うお兄さんを想像し心配になる。さっちゃんは、お母さんから「かさをさしてあげればいいでしょう。そういう人になろうね。」と言われ、お兄さんにかさをさす自分を想像し、温かい心をもつことができうれしくなる。

児童が第1学年及び第2学年であることから、さっちゃんとえっちゃんを同一人物のように扱い、相手の立場に立って行動する温かい心をもつことができるように扱いたい。

4 本時の学習

（1）ねらい

だれに対しても温かい心で接し、親切にしようとする心情を育てる。

（2）学習指導過程

過程	学習活動と主な発問	評価（□）、留意点（※） 等
導 入	1 障害のある人々のための施設や設備について想起する。 ○ 身の回りには、こんな物や場所があります。 ・ 点字ブロック、白杖 ・ 音響式信号機 ・ スロープ、エレベータ 等	※ 障害者のための施設や設備を絵や写真で提示し、資料への導入を図る。 ※ 生活科見学等での既習事項を紹介するなど実態に応じた導入を工夫する。 □ 何のための施設や設備であるか考えている。

展開	2 ビデオ教材「いつもこころにほほえみを」から「さっちゃん」とえっちゃん」を視聴し、話し合う。 ○松葉づえを使うお兄さんを初めて見て、さっちゃんとえっちゃんは、どんなことを思ったでしょう。 ・ けがをしたのかな。痛そうだな。 ・ 大丈夫かな。転ばなきゃいいけど。 ・ 雨が降ったら、どうするのだろう。 ◎松葉づえを使うお兄さんのことを「そんなの心配しなくていいの。関係ない人でしょ。」とお母さんに言われて、えっちゃんはどんな気持ちになったでしょう。 ・ 雨が降ったら、かさがさせない。 ・ 濡れてしまう。かわいそう。 ・ すべって転ばないかな。 ○ お母さんに「さっちゃんが傘をさしてあげればいいでしょう。そういう人になろうね。」と言われて、さっちゃんはどんな気持ちになったでしょう。 ・ そうか。そうすればいいのだ。 ・ これで松葉づえを使うお兄さんが濡れなくて済む。 ・ 松葉づえを使うお兄さんのために役立ててうれしい。	※ さっちゃんとえっちゃんの気持ちになって読むという視点を与えてから範読する。 ※ 初めて松葉づえを使うお兄さんを見て心配する二人の気持ちを共感させる。 □ 松葉づえを使うお兄さんの立場に立って考えている二人の気持ちを考えている。 ※ お母さんに「心配しなくていい。」と言われても、ますますお兄さんの立場に立って考えているえっちゃんの気持ちを押さえる。 □ 松葉づえを使うお兄さんの困っている場面を想像しているえっちゃんの気持ちについて考えている。 ※ 困っている人の立場に立ってどう行動すればよいかについて考えているさっちゃんの温かい心について感得させる。 □ お母さんの言葉から、自分の行動を想像し、温かい心になっているさっちゃんの気持ちを考えている。
	3 困ったときに親切にしてもらった経験について自分の生活を振り返り、発表し合う。 ○ 困っているときにだれかに助けてもらったときの気持ちを考えましょう。 ・ 公園でけがをしたとき、友達のお母さんが手当てをしてくれてよかった。 ・ 家の鍵をなくしたとき、おまわりさんが一緒に探してくれて鍵が見つかった。うれしかった。	※ 助けてもらったときの行動だけでなく気持ちについても発表させるようにする。 □ 自己の経験とそのときの気持ちについて具体的に想起している。
終末	4 教師の説話を聴く。 【説話例】小学生のとき、近くの公園で遊んでいて足の骨を折って、しばらく車いすで松葉づえで生活したことがあります。それでも毎日楽しく暮らせたのは、例えば通学の際にカバンを運んでくれたり休み時間に特別ルールを考えて一緒に遊んだりするなど、周囲の友達や先生が、けがをした私の立場に立って親切にしてくれたからです。 あまりにもうれしかったので、その後、困っている人に出会ったら、自分からすすんで親切にしようと心掛けています。	※ 周囲の理解により大きな不自由を感じることなく過ごせた例について話す。 □ 教師の説話から自分の生活を振り返りながら聴いている。

(3) 評価

- ・ 松葉づえを使うお兄さんの立場に立って考えるさっちゃんとえっちゃんの姿から、だれに対しても温かい心で接し、親切にしようとする心情をもつことができたか。(◎中心発問について)
- ・ 自分が困っているときに親切にされた経験とそのときの気持ちについて振り返って考えることができたか。(○展開後段について)

IV 研究の成果と課題

(1) 発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）の理解を促すための指導

本研究では、国際生活機能分類の考え方を基に、児童・生徒が正しく障害理解をするための学習に関する全体計画や学習指導計画を作成して新たな視点での障害理解を提言することができた。しかし、各学校で取り組まれている内容を分析すると、障害について児童・生徒に対して情報提供や体験的な活動等を行う場合、視覚障害及び聴覚障害者、肢体不自由者及び高齢者がその中心となる傾向にある。

東京都における教育課程の編成・実施状況を分析しても、総合的な学習の時間における福祉・ボランティアの学習内容では、点字やアイマスク、盲導犬、手話等が挙げられている。（表8参照）

特別支援教育を推進するためにも、知的障害及び発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）について

も総合的な学習の時間等において、障害者理解のための学習として取り組む必要がある。日本LD学会では、発達障害疑似体験プログラムを開発するなどの取り組みも始まっている。これまでの、障害者理解のための学習の実践も踏まえて発達障害者に関しての理解・啓発を具体的にを行うための学習方法を検討する必要がある。

(2) 特別支援学校における指導（相互理解の観点から）

本研究では、小・中学校の通常の学級における障害者理解のための学習の在り方について、実施状況や指導する際の留意点等に関する困難性及び重要性について分析することができた。障害者理解のための学習については、主に通常の学級に在籍する障害のない児童・生徒が、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童・生徒について理解することを中心に実施されているが、相互理解の観点からは、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童・生徒が、高齢者や他の障害者等に対して理解する視点も必要である。

特別支援学校高等部等において進路指導の取り組みとして自己理解や自己の障害理解についての学習活動も報告されているが、今後は、特別支援学校に在籍する児童・生徒の障害理解に関する取り組みについて検証を行う必要がある。

【主な引用・参考文献】

- 1 「通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発」
平成18年 久保山茂樹(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)
- 2 「心身障害児理解のための指導の実際」平成4年 文部省(現 文部科学省)
- 3 「通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究」平成17年国立特殊教育総合研究所
- 4 「「交流及び共同学習」に関する調査研究」平成18年 国立特殊教育総合研究所
- 5 「通級指導教室と通常の学級との連携による「総合的な学習の時間」の展開」
平成15年 久保山茂樹(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)
- 6 「心身障害教育理解シリーズ 子供にあった教育の場を」平成3年東京都教育委員会

表8 中学校における総合的な学習の時間の取組(福祉・ボランティア)

