

## 障害理解教育に関する一考察

### ～発達障害（ASD, ADHD, LD）、知的障害に注目して～

野村 和代

要旨：共生社会の実現のために、文科省は共同及び交流学习を重要な教育活動として位置づけ、一層の推進を図っている。しかし、その質の保証には多くの課題があり、障害理解教育が注目されている。本稿では、支援学級の設置が増加しているなかで通常学級に通う子どもたちにとって接触機会が多いであろう、知的障害や発達障害に焦点をあて、我が国の障害理解教育の知見を概観した。知的障害、発達障害は「ふれあって気づく障害」「見えない障害」といわれるように、障害理解が難しく学校教育のなかでどのように取り扱うか教員に様々な困難があることを指摘した。子どもが科学的に正しく障害を理解するためには、障害理解教育の発達段階を踏まえ、障害理解を段階的に深めることの重要性が確認された。継続的かつ系統的なプログラム作成が望まれる中で、そうした学習経験をもたずにきた子どもへの対応も重要な課題である。

キーワード：特別支援教育、障害理解教育、共同及び交流学习、発達障害、知的障害

#### 1. はじめに

インクルーシブ教育が提唱されてから、様々な実践が積み上げられ、知見は蓄積しているものの、未だ多くの課題があるといえる。我が国の学校教育では、インクルーシブ社会・共生社会の実現にむけて、その一歩として交流及び共同学習の推進を進めてきている（加藤・武田,2017）。少子化が進んでいるにも関わらず、公立小中学校の特別支援学級や特別支援学校の在籍児童生徒数は増加傾向にあり、公立の小中学校においては特別支援学級の新設が相次いでおり、その多くは知的障害、自閉症・情緒障害の学級が大部分を占めている。こうした状況で、障害児と健常児の交流の質を担保し、ともに学ぶという環境づくりをいかに進めていくかについては、大きな課題である。交流及び共同学習をより効果的にするための様々な実践、交流及び共同学習の学びを深めるための事前事後指導としての障害理解教育の充実など、様々な知見が積み上げられてきている。本研究では、通常学級に在籍する児童生徒にとって接触する機会が多いであろう知的障害、発達障害について、我が国での障害理解教育の実践や研究動向を整理し、課題や今後の方向性について検討を行う。

#### 2. 交流及び共同学習と障害理解教育

交流及び共同学習は、政策上、インクルーシブ社会の実現の手立てとして期待され、積極的に進められてきた経緯があり、文部科学省は推進の目的を「交流及び共同学習は、障害のある子どもの自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つ」としている。幼稚園教育要領、小・中・高等学校、特別支援学校においても学習指導

## 障害理解教育に関する一考察 ～発達障害（ASD,ADHD,LD）、知的障害に注目して～

要領に定められた教育活動として示されている（『交流及び共同学習ガイド』文科省 HP）。共同及び交流学習の用語が学習指導要領に記載されたのは 2009 年（平成 21 年）であり、「障害のある児童生徒、ない児童生徒双方に意義深い教育活動」とされたが、2017 年（平成 29 年）の学習指導要領の改訂においては「総則の中の『学校運営上の留意事項』で示され、学校運営における重要な教育活動に位置付けられた」（千田,2018）。このように位置づけをより教育の中核的部分に置くことで、学校教育での実践を後押しする意図が見える。しかし、教育現場は依然手探りの状態が続いている。交流及び共同学習の実施だけでなく、事前事後指導を充実させる必要性が認識され、広がりを見せるなかで、障害理解教育が注目されはじめている。金森・片岡(2016)は、障害理解教育は交流及び共同学習の事前事後指導から始まったもので、『障害のある人と共に生きる上で起きる偏見や差別などを打開するために、「障害や障害者に関する問題に対する科学的な認識」を深めること』としている。ここでいう「科学的な認識」とは『子どもたちが障害特性やそれに応じた適切な関わり方のほかに、障害とは何か、またはわれわれの社会や生活に障害がいかなる影響を及ぼすかについて思考すること』と定義している。

学校の教育活動のなかで、総合的な学習の時間や教科の時間、ホームルームや道徳の時間など、障害について取り扱うのこのできる時間は少なくない。実際に、国語の教科書にも障害を扱った題材があったり、道徳は特別な教科となり、検定教科書にも特別支援教育関連の題材が多く含まれていたり（大西,2020；青木,2021）と、教科書を教材として使うという選択肢も増えてきている。一方で、樋口ら(2021)は、教員が障害を取り扱うだけの知識のなさや研修機会が十分でないために、実施に困難を感じていると報告した。加えて、障害種ごとに実施状況をみた際に、聴覚障害、視覚障害、肢体不自由においては疑似体験や障害者講演、読書教材を用いた授業が多いが、知的障害や発達障害においては交流及び共同学習や対象児童について教員から説明を受けることが大部分を占めていると報告している。同様の傾向は今枝ら（2013）にも示されており、交流及び共同学習と在籍児童生徒について説明することが知的障害・発達障害を対象とした場合に大きな割合を占めていた。聴覚障害や視覚障害、肢体不自由については障害の持つ特徴を学ぶ機会がある一方で、知的障害や発達障害については特定の児童生徒の理解から障害へとつなげるには課題がある状況と言える。富永・小川(2002)は「ふれあいの中で気づく障害」（知的障害、情緒の障害等）は「視覚的に気づく障害」（肢体不自由の障害、視覚障害、聴覚障害等）に比べ取り上げられにくい傾向があると報告しており、大西（2020）、青木ら（2021）は道徳の検定教科書にして特別支援教育・障害を扱った題材のなかで、知的障害を題材とするものは非常に少ないという指摘している。加藤・武田(2018)も発達障害を「見えない障害」として積極的に扱うべきだと、道徳での障害理解授業を行うことの可能性に注目している。「視覚的に気づく障害」に比較すると、健常児が触れ合う機会が多いであろうにもかかわらず、授業としては取り上げにくい状況があり、「障害や障害者に関する問題に対する科学的な認識」を深めることにはさらに検討を深める必要がある。

### 3. 障害理解教育の発達段階と差異を取り扱うことの難しさ

特定の子どもへの理解から「障害や障害者に関する問題に対する科学的な認識」を深めるにはどのような手立てが考えられるのであろうか。障害全般について障害理解教育につ

障害理解教育に関する一考察  
～発達障害 (ASD,ADHD,LD)、知的障害に注目して～

いて整理していきたい。徳田(2003)は障害理解教育の発達段階について、気づき、知識化、情緒的理解、態度形成、受容的行動の5つがあると提唱した(表1)。この発達段階を意識する意図として、「数の概念を十分に身に着けていない子どもに方程式を習得させようとしても無理である。算数・数学の発達段階に応じた課題を設定すべきである。福祉教育についても同様」と述べている。

表1 障害理解の発達段階(徳田,2003)

第1段階 気づきの段階	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 態度形成段階	第5段階 受容的行動の段階
障害のある人がこの世の中に存在していることに気づく段階である。子どもでは、差異に気づき、それに興味を持つことは当然であるが、そこにネガティブなイメージを持たせたり、親などの周囲の大人が子供の気づきを無視しないなどといった配慮が必要となる。この段階は障害や障害児・者に対するファミリーアティター(親しみ)向上の第一期と位置づけることができる。	自分との差異の意味を知る段階である。そのためには、自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者に接する接し方、エチケットなどの広範囲にわたる知識を得なくてはならない。	第2段階の知識化の段階と並行する情緒的理解の段階である。障害児・者との直接的な接触(統合保育、統合教育、地域で行われるイベント、町の中で偶然会うことなど)や間接的な接触(テレビや映画などの映像、書物、周囲の大人の話等)を通して、障害者のディスピリティー(機能面での障害)やハンディキャップ(社会的な痛み)を心で感じる段階とすることができる。ここでは、哀れみや同情、恐れ、罪悪感、不安などのマイナスのイメージの感情も含まれる。またそれらの感情を持ったとしても特に問題にしない。さらに、いろいろな体験を通して、障害児・者により身近に感じられるように、またより受けられるように促し教育していく。	十分な第2段階の学習と第3段階の体験を持った結果、適切な認識(体験的裏付けを持った知識、障害観)が形成され、障害者に対する適正な態度が寄附される段階である	生活場面での需要と援助行動の発言の段階であるすなわち自分たちの生活する社会的集団(学校、クラブ、会社、地域、趣味のグループなど)に障害者が参加することを当然のように受け入れ、さらに障害者に対する援助行動が自然に現れる段階であると言える。

第1段階である気づきの段階は、差異に気づくことから始まり、「自分とは違う」という気づきが第一歩である。その気づきの取り扱いについて、水野(2016)は子どもが違うということを口にした際に、大人から「同じだ」と言って否定されたとき、子どもは混乱し「違う」と感じた自分の心を責められているように感じるだろうと指摘している。ここで重要なのは、健常者との違いを子どもがマイナスにとらえないように導く必要があり、肌の色、容姿、行動やコミュニケーションがちがっても、人間としての価値は変わらないと伝えることと述べている。日本の教育は平等性に重きがおかれる傾向が強いため、特別加配教員や支援員により支援を受けるという状況は、その児童生徒が異質な存在として認識されやすい。伊藤(2019)はこの状況にネガティブなイメージが入り込む可能性が懸念されると指摘し、現在の日本の特別支援教育は、Minowの提唱する「差異のジレンマ」を有していると表現した。この「差異のジレンマ」を克服するには、「いかにして児童同士の差異を集団として引き受ける(≒認め合う)のか、ということが学級内での支援を可能にするキータームになっていると考えられる」としている。

教員が「差異のジレンマ」を子ども集団が引き受けられるように支援するには、どんなことが必要になるのだろうか。ここで、学校教員が障害理解教育の必要性についてどのようにとらえているかを確認しておきたい。西館らは、学校教員が障害理解教育の必要性を強く感じるタイミングについてアンケート調査を行い、中学校教員においてはクラス内で発達障害児と他の生徒が関係悪化を示した時(西館ら, 2015a)、小学校教員においては、「クラス内で発達障害児を無視したり、攻撃を加えたりする子どもが出てきた時」「発達障害児の言動に疑問をもった子どもが出てきた時」「発達障害児に対して教員が行った個別的配慮に、不公平感をもつ子どもが出てきた時」(西館ら, 2015c)という結果を示した。一方で、中学校教員においてはトラブルがないときには、クラスに発達障害児の在籍の有無に変わらず、必要性を感じる割合は大きく低減したと報告している(西館ら, 2015a)は。「発達障害児が、自分が話題にのぼることで傷つくのではないか」「発達障害について教わったことをきっかけに、中傷やいじめが起きる可能性がある」という懸念(西館ら, 2015c)を報告しており、これらは障害理解教育を進めることを慎重にさせる要因と

障害理解教育に関する一考察  
～発達障害（ASD,ADHD,LD）、知的障害に注目して～

して影響は少なくないものと考えられるが、教員自身に障害について取り扱うことで生じる事態への怖れや知識不足があるともいえよう。第1段階の気づきの段階は、ネガティブなイメージを持たせないことやファミリーアリティ（親和性）を持てるよう導くことが重要である。児童生徒間のトラブルの対処として障害理解教育を実施するという流れでは、このねらいを達成することは難しい。トラブルの手段として障害理解教育を使うのではなく、学級経営のなかに、また学校全体の取り組みとして継続的な実施が図りやすいようシステムとして整えていくことが望ましいといえるだろう。

#### 4. ふれあって気づく障害、見えない障害をどう伝えるか

差異をどのように扱うかをこれまで述べてきたが、発達障害や知的障害はふれ合って気づく障害、見えない障害とも言われてきた。発達障害は能力のアンバランスから、他の子どもと同じようなパフォーマンスを示すこともあれば、同じ年ごろの子ども以上に得意な分野がある。一方で突然癇癪を起したり、落ち着きがなかったりと周囲から理解の得にくさがある。また知的障害は、その状態像がさまざまであり、個別性が非常に高いという特徴がある。発達障害の理解を深めるアプローチとして、水野（2016）は、発達障害のある子どもを「障害のある子ども」とはとらえず、「すぐにたたいてくる A くん」というように個別の子どもの特徴として考えるのが自然であり、「発達障害のある人」と言ってもイメージしにくさがある以上、発達障害の特徴を指導することから始めるのではなく、発達障害の特徴を示す「架空の子ども」を設定し、その子と仲良く遊ぶにはどうするとよいかを子どもが考えられるように導くところから始めることを薦めている。こだわりや感覚過敏など、周囲の子どもから見て理解しにくい特徴のある子どもを紹介しながら、「自分とは違う特徴の人がいる」という気づきを子どもに促し、これらの指導をしたうえで「自分と異なる行動をする人がなぜその行動をとるのか」と言うことを伝えと、自分とは違う行動をとる人への違和感が軽減され、許容度が高まることが期待できるとしている。子ども自らが考えるというプロセスは、知的障害の理解を深めるアプローチとして、岩橋ら（2013）も重要性を指摘しており、単に知的障害の説明をするのではなく、遊びにさそう声かけや暖かい言葉かけなど具体的に考えさせ、ロールプレイで練習させることが健常児の行動変容に有効であったと報告している。健常児が自ら考えるというプロセスが、健常児が障害児との差異を整理し、意味づけが行われ、大人からの関わり方のヒントと結びつくことでより深い理解になることが期待できるといえる。

また視覚障害児者の疑似体験としてアイマスクを着用するという試みは学校教育でも多く取り入れられているが、発達障害においても疑似体験の手立てが少しずつ広がりを見せている。岡野（2019）は、通常学級での発達障害の障害理解授業のなかで、錯視や図と地の弁別、文字の揺れ、注意の分散、資格認知という疑似体験のなかで、学習障害やADHD 様の症状を体験させ、感じ方の違いやもどかしさや戸惑いといった心情的な理解に焦点をあてた試みとなっている。こうした体験が差異を感じる手がかりとなり、障害を理解する思考につなげていく作用が期待できる。

#### 5. 系統的な学びを経ることなくきた子どもたちへの対応

今後、少しずつ交流及び共同学習、障害理解授業が体系化され、学校全体での取り組

障害理解教育に関する一考察  
～発達障害（ASD,ADHD,LD）、知的障害に注目して～

みとして定着していくことは、長い時間を要するにしてもほぼ間違いないであろう。しかし普及には時間がかかり、系統的なプログラムを受けずに来た子どもに対し、障害理解を深める機会を設定することは非常に重要である。しかし、ステレオタイプの障害者のイメージや「障害者にはやさしくするべきだ」というような表面的な道徳観から、より深い理解につないでいくにはどのような工夫が考えられるだろうか。楠見（2017）は知的特別支援学校と高校の学校間交流に参加した健常児へのインタビューを行い、学校間交流において交流の質を規定する要因を検討した。ここでの交流の質とは、健常児による交流経験の評価の高さと定義され、健常児の語りの分析から、関与の可能性、位置の近さ、地位の対等さ、相互性の程度、快感情の生起、他者理解の可能性の6つのカテゴリが見出された。これらのカテゴリを多く満たす活動が肯定的に評価されるということではなく、具体的活動との関係のなかで、その都度健常児が重視する視点が異なるということや、健常児が交流の目的をどのように定めて交流に臨んでいるかにも影響を受けていることを踏まえる必要がある。共生社会の実現には、障害のある人に心情的な理解の深まりが不可欠であり、気づきと知識化の要素が整っている子どもほど到達しやすいといえる。これらの知見は幼児期・小学校で系統的な障害理解教育を受けてこなかった健常児が障害のある人との交流を肯定的なものとして捉えられるように場を設計するのに役立つであろう。継続的・系統的な実施が困難な場合においても、健常児自身が主体的に参加できる活動と場の設計を工夫し、健常児のそれぞれの障害理解の発達段階を見極め段階のばらつきがある際には、個別に配慮をし、前提となる段階を整える活動や教示をした後に授業のねらいに入るなどの工夫などが考えられる。こうした工夫を行うことで、表面的な道徳観に終始するのではなく、より深い障害理解につなげることが期待できると考えられる。これらの実践・授業案の作成には高い専門性が求められるため、個別性の高い実践を積み上げながら、そこで得た知見から汎用性のあるプログラムの開発を進め、効果の追求と普及の両輪で進めていく必要があるといえよう。

## 6. おわりに

障害理解教育は継続した実践と系統的なプログラムの開発が望まれているものの、その実現にはまだしばらく時間を要す状況にある。そうした中で、ふれあって気づく障害・見えない障害について、発達年齢や障害理解教育の発達段階を踏まえた幼児期・小学校低学年から積み上げていく継続的・系統的なプログラムの作成のみならず、中学生以上の、幼児期小学校のうちに傾倒的なプログラムを受けていない子どもに向けたプログラムの作成についても、検討の必要があるといえ、共生社会の実現にむけて喫緊の課題である。

## 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.
- 千田光久 (2018) 特別支援学校学習指導要領にみる「交流及び共同学習」の歴史的変遷. 共生科学研究：星槎大学紀要 (14), 42-55.
- 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

障害理解教育に関する一考察  
～発達障害（ASD,ADHD,LD）、知的障害に注目して～

- 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  
研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 (19), 1-12.
- 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2報)障害種別に見る実施状況の分析を通して.大阪教育大学紀要. 第4部門,  
教育科学 62(1), 75-85.
- 伊藤 駿(2019) インクルーシブ教育研究の論点整理：インクルーシブ教育の4つの要素に  
基づいて.教育文化学年報 (14), 22-31.
- 岩橋由佳,相本広幸,藤原秀文,井上雅彦(2012) 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.
- 金丸彰寿,片岡 美華(2016) 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性  
—1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して—,特殊教育学研究 53(5), 323-332.
- 加藤充子,武田鉄郎 (2018) 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.
- 楠見友輔(2017)知的障害児との交流の質を規定する条件 —交流経験の語りの質的分析—.  
特殊教育学研究 55(4), 189-199.
- 宮野希,細谷一博(2021) 知的障害児を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の  
展望.北海道教育大学紀要. 教育科学編 71(2), 43-53.
- 西館 有沙,徳田 克己,水野智美(2015a) 発達障害のあるクラスメートに対する中学生の認  
識と教員の指導：小学校教員対象の調査結果との比較からみえてくること.教育実践研  
究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 (10), 27-33.
- 西館有沙,水野智美,徳田克己(2015b) 小・中学校の教員は発達障害理解指導のどこにむず  
かしさを感じているか：子どもの学年によって教員が感じるむずかしさは異なるか.障  
害理解研究 (16), 11-19.
- 西館有沙,徳田克己,水野智美(2015c) 小学校における発達障害理解指導の現状と課題：教  
員は子どもたちに発達障害児のことをどのように伝えようとしているか.障害理解研究  
(16), 1-10.
- 水野智美 (2016) はじめよう！障害理解教育 図書文化.
- 水野智美,徳田克己,小川圭子,石上智美,田中敏子(2004)幼児期における障害理解指導の理  
論と実践.日本保育学会大会発表論文集 (57), S28-S29.
- 文部科学省(2019) 交流及び共同学習ガイド [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/  
tokubetu/1413898.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm)(2022/2/28 閲覧)
- 大西 孝志(2020) 道徳における特別支援教育の扱いについて：検定教科書の分析を通して.  
東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報 (12), 3-13.
- 徳田 克己(2003) 障害理解の発達段階を考慮した福祉教育の進め方.日本教育心理学会総会  
発表論文集 45(0), 72.
- 富永光昭,小川敦弘(2002) 障害理解教育の授業分析の課題と方法-小学校第2学年の授業  
実践を通して.大阪教育大学紀要 4 教育科学 51(1), 81-105.