

# 特別の教科道徳を活用した障害者理解教育の推進に関する調査研究

北川 基

## I 問題

2014 年に日本は障害者の権利に関する条約に批准して以来、インクルーシブ教育システムの構築を推進している。中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)の報告では、「障害者理解を推進することでインクルーシブな社会の構築につながる」と指摘しており、通常の学校での障害者理解教育が必須であると考えられる。

障害理解について徳田・水野(2005)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すえた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である。この障害理解を進めていく教育を障害理解教育とする」と定義している。

しかし、芝田(2013)や平田・林・橋本(2013)によると、一貫した指導方法・指導計画は定められておらず、実践研究等も少なく、障害者理解教育の実践を試みる教員は困難さを感じていると指摘している。

今枝・楠・金森(2013)の調査によると、障害理解教育を行う場として小学校・中学校共に総合的な学習の時間、道徳、特別活動等を活用していることが分かった。

徳田・水野(2005)は、障害理解の5つの発達段階を定義しており、障害理解教育を実践するには、この発達段階に考慮しなければならないと指摘している。また、加藤・武田(2017)は、障害理解教育に統一感を持たせることを考慮して実践することが望ましいと指摘している。

特別の教科道徳(以下、道徳)の学習指導要領解説総則編(文部科学省, 2018)には、小学校の6年間、中学校の3年間を通して授業を行うこと、発達の段階の違いを想定して内容を設定する旨が記載されている。さらに、五十嵐・河合(2018)や岡野(2019)などの先行研究では、道徳を活用した実践が行われていることが明らかとなってい

る。これらのことから、道徳を障害者理解教育実践の場として活用できると考えられる。

なお、先行研究や参考文献の中には、障害理解と障害者理解のように2つの表現が見られるが、徳田・水野(2005)は、「障害理解」と「障害者理解」はお互いの要素を含んでいると述べている。そのため、本研究では先行研究の引用では「障害理解」と表し「障害者理解」と同義と捉える。

## II 目的

小学校通常の学級担任における障害者理解教育に対する意識と特別の教科道徳を活用した障害者理解教育の実践に関する調査を行い、その実態を明らかにし、道徳を活用して障害者理解教育を推進するための知見を得ることを目的とする。

## III 研究 I

### 1 目的

小学校通常の学級担任における障害者理解教育に対する意識や、道徳等の教育課程を活用した障害者理解教育の実態、障害者理解教育を実践した経緯を明らかにする。

### 2 方法

全国の道徳教育・心の教育研究指定校と人権教育研究指定校の小学校合わせて152校に研究を依頼し協力可能と回答を得た小学校の障害者理解教育の実践経験がある教員に郵送による質問紙調査を実施した。

### 3 結果と考察

返信があった8校21名の結果を集計した。回答者の特別支援学校教諭免許状の保有率は2割程度であった。また回答者の教職経験年数については、「5年未満」と「10年以上15年未満」と答えた者が同じく6名(28.5%)で最も多く、次いで「5年以上10年未満」が4名(19.0%)、「30年以上」が2名(9.5%)という結果であった(表1)。

表 1 回答者の教職経験年数

| 項目            | 回答者数 (%)    |
|---------------|-------------|
| 5 年未満         | 6 (28.5%)   |
| 5 年以上 10 年未満  | 4 (19.0%)   |
| 10 年以上 15 年未満 | 6 (28.5%)   |
| 15 年以上 20 年未満 | 1 (4.8%)    |
| 20 年以上 25 年未満 | 1 (4.8%)    |
| 25 年以上 30 年未満 | 1 (4.8%)    |
| 30 年以上        | 2 (9.5%)    |
| 合計            | 21 (100.0%) |

表 2 障害者理解教育の必要性について

| 項目           | 回答者数 (%)    |
|--------------|-------------|
| 必要性を感じたことがある | 21 (100.0%) |
| 必要性を感じたことがない | 0 (0%)      |
| 合計           | 21 (100.0%) |

表 3 障害者理解教育において道徳の活用の有無

| 項目                        | 回答者数 (%)    |
|---------------------------|-------------|
| 障害者理解教育の実践の場として道徳を活用した    | 14 (66.6%)  |
| 障害者理解教育の実践の場として道徳を活用していない | 7 (33.3%)   |
| 合計                        | 21 (100.0%) |

表 4 取り上げた道徳の内容項目 (n=14, 複数回答)

| 項目                | 回答数 |
|-------------------|-----|
| 親切, 思いやり          | 8   |
| よりよく生きる喜び         | 6   |
| 相互理解, 寛容          | 5   |
| 生命の尊さ             | 2   |
| 国際理解, 国際親善        | 1   |
| 公正, 公平, 社会正義      | 1   |
| よりよい学校生活, 集団生活の充実 | 1   |
| その他               | 1   |

さらに、その他の教職経験年数にもばらつきが見られた。

しかし、回答者の全員が障害のある児童を担任した経験があり、障害者理解教育の必要性を感じたと回答していた (表 2)。このことから、専門的な知識の有無や教職経験年数に関係なく、障害者理解教育の必要性を感じる場面に遭遇しており、実践へとつながったと考えられる。

その中でも、道徳を活用して障害者理解教育を実践したと回答した者は 14 名 (66.6%) 見られ (表 3)、教材として教科書や教科化以前に使用していた副読本を活用したとの回答が多く見られた。道徳を活用した実践において取り上げた道徳の内容項目 (複数回答) (表 4) は、「親切, 思いやり」が 8 件で最も多く、次いで「よりよく生きる喜び」が 6 件、「相互理解, 寛容」が 5 件と続く結果となった。野口・霜田 (2018) の研究では、障害者が扱われている道徳の題材では主題を「親切」に設定されているものが最も多いという結果が出ている。現在使用されている道徳の教科書でも、障害者が登場する題材では内容項目が「親切, 思いやり」に設定されていることが多いと予想される。

表 5 障害者理解教育の評価の基準の有無

| 項目            | 回答者数 (%)    |
|---------------|-------------|
| 評価の基準としたものがある | 8 (57.1%)   |
| 評価の基準としたものがない | 6 (42.9%)   |
| 合計            | 14 (100.0%) |

表 6 障害者理解教育の評価の基準としたもの

| 項目       | 回答者数 (%)   |
|----------|------------|
| 内容項目の説明文 | 8 (100.0%) |
| その他      | 0 (0.0%)   |
| 合計       | 8 (100.0%) |

そのため、教科書を活用して障害者理解教育を実践した場合の内容項目は、「親切, 思いやり」に設定されることが多くなると推測できる。

また、道徳を活用した障害者理解教育の評価においては「基準にしたものがある」と答えた者は、14 名のうち 8 名 (57.1%) であり (表 5)、全員が基準としたものとして「道徳の学習指導要領の内容項目の説明文」をあげていた (表 6)。

障害者以外を題材に取り上げた障害者理解教育を実践の有無について尋ねたところ、12 名 (57.1%) が「ある」との回答が見られた。障害者以外を題材として取り上げた実践では、「人権教育」を活用した実践が多く見られた。法務省・文部科学省が発行する人権教育・啓発白書 (2020) には 13 の人権課題に対する取り組みが記載されている。その中には障害者に関する項目である「障害のある人」のほかに高齢者や部落差別などの項目が含まれている。これらの問題の共通する課題の根本は「差別の解消」であり、人権課題にあげられている項目の「障害のある人」を含め、その他の項目を取り上げて教育を行うで、幅広い視野で障害者理解教育を実践することができると考えられる。これらのことが、人権教育を活用した障害者理解教育の実践が多くみられた理由であると推測できる。

障害者理解教育を実践する際に、悩んだことや不安に感じたことがあるかを尋ねたところ 9 割以上の回答者が、「ある」と回答していた。さらに、障害者理解教育実践のための研修が必要だと答えた者も 9 割程度見られた。挙げられた研修の内容は、「特別支援教育を行う者を対象にした研修」、「特別支援教育に対する専門性を持つ教員による研修」、「外部専門機関による研修」などがみられた。しかし、実際に研修を受けた者は 5 割程度し

かいなかった。また、実践に関して相談した相手として多く挙げられたのが「特別支援学級担任」や「実践の経験のある教員」であった。

研究Ⅰの結果から、教員の障害者理解教育に対する意識は、特別支援教育の専門性や経験が不足していることから不安を感じている教員も、学級の実態によって障害者理解教育の必要性を感じ、実践に移していることが明らかとなった。教科化により、使用することが定められた道徳の教科書内には、障害者が登場する題材を含め人権教育に関連する内容も取り上げられていることから、障害者理解教育に活用できる題材が含まれていることが分かった。しかし、設定されている内容項目や取り上げられた障害種には偏りがあると考えられる。

## Ⅳ 研究Ⅱ

### 1 目的

障害者理解教育の実践の内容や実践に移すまでの経緯、実践者の障害者への意識、道徳の教科化による実践の変化の具体を、事例を通し明らかにすることを目的とした。

### 2 方法

研究Ⅰの質問紙調査において、道徳や総合的な学習の時間などを併用して障害者理解教育を実践し、題材として障害者以外も取り上げた経験のある、A小学校の教師B、教師Cの2名を対象とした。回答者とZOOMによるオンライン形式での半構造化面接を実施した。

### 3 結果と考察

障害者理解教育の実践のきっかけについて尋ねたところ、教師Bは聴覚障害児を担当した経験を、教師Cはボランティアを通して障害者と共に働く経験をあげており、実際に自身が障害者との関わった経験が、障害者に対する意識に変化をもたらした、障害者理解教育の実践に活かすことができたというエピソードが挙げられた。

また、障害者以外を題材として実践した障害者理解教育については、回答者が在籍するA小学校は人権教育研究推進事業の指定校であり、人権教

育に力を入れている小学校であった。そのため、研究Ⅰで見られた障害者以外の題材として多く挙げられていた人権教育と関連付けた障害者理解教育の実践を行いやすい環境であったことが推測できる。教師Cは高齢者と障害者では、理解すべき内容に共通点があることから、障害者理解の入り口として高齢者を取り上げることで、より効果的な実践が行えると答えていた。

道徳を活用して障害者理解教育を実践した理由については、道徳の教科書には障害者を題材としたものや、人権教育に関連する題材が含まれていることや、「道徳の性質上、一つのことをじっくり考えられるといった特徴を道徳が備えているから」という回答が見られた。

しかし、道徳のみを活用した障害者理解教育では、「自分が体験していないことや自分が当事者じゃないことは、子どもたちも理解することが、とても難しい」とのエピソードが挙げられた。そのため、障害者と直接的な関わりの場として障害者自身から話を聞く講演会を設けたり、障害の疑似体験の活動を取り入れたりする実践も見られた。これらの実践は、総合的な学習の時間や特別活動などを通して行ったエピソードが挙げられた。

道徳の教科化による障害者理解教育の実践の変化については、道徳の内容そのものの変化があまり見られないため、障害者理解教育の変化も同様にみられなかったと指摘していた。教科書に取り上げられる題材や内容項目にも教科化以前と大きな変化は見られず、評価方法も学習指導要領により明確に記載されるようになったが、以前の領域としての道徳から、ねらいなどに大きな差異は見られなかった。さらに、障害者理解教育の評価に関しては、「道徳で実践した障害者理解教育の影響による変化だけでなく、日々の生活からの刺激による変化とも考えられる」というエピソードも挙げられていた。このことから、教科化により評価方法の根本が変わったわけではないことも明らかとなった。ただ、教科書が設定された、取り扱うべき内容が定められたことにより、障害者理解教育の実践に慣れていない教員にとっては教科化

のメリットがあったと考えられる。しかし、教材や題材が決められてしまうことにより、障害者理解教育の実践の自由度が下がってしまったのではないかとの意見も見られた。

研究Ⅱの結果から、障害者理解教育の実践のきっかけは、教員自身の障害者との関わりの経験が背景にあることが明らかとなった。研究Ⅰの結果と同様に、教科書には障害者理解教育の教材として活用できる題材が含まれていることや、じっくり考えを深めることができる道德の性質上から、障害者理解教育実践の場として道德を活用することができると考えられる。しかし、より障害者への理解を深められる実践を行うためには、道德のみでなく総合的な学習の時間などを活用し、より幅広い内容を取り上げていく必要があることが明らかとなった。

また、道德の教科化により障害者理解教育自体に大きな変化は見られなかったが、教科書が設定されたことにより障害者理解教育の実践に慣れていない教員にとっては、題材の設定が容易になるものの、題材選択の自由度が下がったことも指摘された。

## Ⅵ 総合考察

研究ⅠとⅡの結果から浮かび上がった道德を活用した障害者理解教育の実施上の課題は、障害者との関わりの経験や知識の差が教員によって見られ、障害者理解教育の実践の差につながることが示唆された。

また、道德の教科書には障害者理解教育に活用できる内容が含まれているものの、教科書上で障害者に関する題材に設定される内容項目や登場する障害種には偏りがあることも明らかとなった。

さらに、特別支援教育の専門性の有無や教職経験年数の違いは障害者理解教育の実践には関連性が見られず、障害者理解教育の実践のためには、教員自身の障害者に対する知識や関わりの経験が背景要因として浮かび上がってきた。そのため、専門的な知識の習得を目的とした研修の機会を増やすことだけでなく、より広い視野で障害者理

解を実践するためには、これまで不足していたと考えられる、教員自身が障害者と関わる機会を設けることが求められると推測される。インクルーシブ教育システム構築に向けた、障害者理解教育の推進するためには、これらの課題を解決することが必要であると考えられる。

## 文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2014）すべての教員のための  
インクルーシブ教育システム構築研修ガイド.株式会社ジアース教育新  
社.

法務省・文部科学省（2020）令和2年度版人権教育・啓発白書. 勝美印刷株  
式会社.

五十嵐ひとみ・河合康（2018）小学校の通常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・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部門教育科学,61,（2）,63-76.

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つの道德授業の実践を通して-.和歌山大学教職大学院紀要,学  
校教育実究,2,159-167.

平田悠紀乃・林亜安紀子・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.紀要論文.総合教  
育科学系,64（2）,277-283.

文部科学省（2014）中央審議会.道德に係る教育課程の改善等について（答  
申）（中教審第176号）.2014年10月21日,< [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)>.（2020年6月12日）.

文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）.解説特別の教科  
道德編.

岡野由美子（2019）通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践  
-発達障害のある児童生徒理解を図る授業実践事例を通して-.奈良学  
園大学,人間教育,2,(6),145-153.

芝田祐一（2013）人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方.The Appr  
opriate method of education for understanding disabilities on th  
e basis of understanding human. 兵庫教育大学,研究紀要,43,25-36.

徳田克己・水野智美（2005）障害理解-心のバリアフリーの理論と実践-.株  
式会社誠心書房.