



小学生を対象とした触察体験を用いた視覚障害理解 学習の効果

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-04-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 細谷, 一博, 清水野, 朱, 米田, 真緒 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006856

小学生を対象とした触察体験を用いた視覚障害理解学習の効果

細谷 一博・清水野 朱*・米田 真緒**

北海道教育大学函館校特別支援研究室

*株式会社東日本フード

**北海道教育大学大学院教育学研究科

A Study of Elementary School Students of Disabilities: Focusing on the Attitude and Perception towards Children with Disabilities

HOSOYA Kazuhiro, SHIMIZUNO Aya* and YONETA Mao**

Department of Special Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Corporation of East Nippon Foods

**Graduate School of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究では、公立小学校の通常学級に在籍する3年生の児童（21名）を対象に、給食場面における触察体験を含む障害理解授業を6回実施し、その効果について検討した。本研究における触察体験は、硬貨の弁別や靴の左右などの触察体験と実際の学校給食場面を活用した食事行動のシミュレーション体験を取り入れた。食事行動場面では、支援者と当事者の2つのグループに分かれて行い、支援が必要な行動と支援が必要のない行動に気が付くことができるよう授業を実施した。その結果、授業の実施前後で実施した障害理解教育アンケートの「態度形成の段階」において、有意な差が見られたが、その他の段階においては、差が見られなかった。また、給食場面の絵を用いて、視覚障害者が自らできると判断できる行動を把握し、授業前後及び1ヵ月後の3回にわたり把握した結果、授業前に比べて多くのできると判断される行動が見られた。しかし1ヵ月後になるとその傾向は減少したため、継続的な取り組みの必要性が示唆された。

I 問題と目的

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）では、共生社会の形成に向けて特別支援教育は、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可

欠なものとして位置付け、特別支援教育を発展させるために必要なものとして「障害者理解の推進」を挙げている。楠・金森・今枝（2012）は障害理解教育について、インクルーシブな教育制度を確保することが必要とされていることに伴い、今後障

害のある児童又は生徒が通常の学級で学ぶ機会が増加すると考えられることから、その必要性を述べている。また、小学校学習指導要領（文部科学省，2017）は、「障害のある幼児児童との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること（第1章総則）」や、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を通して、協働することや他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる活動を充実すること（第6章特別活動）」と示している。このことから、これまで以上に「交流及び共同学習」が目的を持ち、学校教育の中で取り入れられることが推測される。「交流及び共同学習」を円滑に進めるためには、障害についての知識や障害のある子どもたちへの理解を促すための事前学習が必要とされている（全国特別支援教育推進連盟，2007）。さらに、久保山（2009）は、支援を必要とする子ども本人の成長とともに、支援を必要とする子どもの周囲にいる子どもたちが、その子の特性やその子に必要な支援について理解を深めていくことが大切であると述べている。さらに、細谷（2011）は特別支援学級の教師を対象に交流及び共同学習の実施上の課題を把握する中で、通常学級の受け入れ態勢や通常学級児童の理解を報告している。

「障害理解」の定義について、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、特にノーマリゼーションの思想を基軸に捉えた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」としている。また、松田（2008）は、障害理解とは「障害そのものについての知識の理解」であり、「障害者をめぐる状況の理解」であり、「サポート方法の理解」であり、「心情的理解/ポジティブ・受容的な態度の形成」がなされることであると定義している。教育現場において、このような障害理解を進めていく学習活動として障害理解教育がある。

北川・早川・福永・加藤（2014）は、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会の実

現を目指すためには、通常学級の子どもの障害に対する理解が求められていると述べている。また五十嵐（2014）は、この障害理解教育を進めるにあたり、障害のない児童生徒が対象児について、正しい認識と理解を深めるためには、小学校段階からの障害理解に関する取り組みが重要な課題であると指摘している。

実際に教育現場では、2002年度から総合的な学習の時間が本格的にスタートしたことに伴い、子どもたちが障害者について学ぶ機会が急増していることが報告されている（小野・徳田，2006；田口・林・橋本・池田・大伴・菅野・小林・三浦・戸村・村松，2012）。今枝・楠・金森（2013a）は、障害理解教育の各学年の傾向として、第1，2学年では交流及び共同学習と読み物教材中心、第3，4学年ではアイマスク・車椅子体験などの体験学習や、視覚障害・聴覚障害理解のための教材が中心、第5，6学年は車椅子バスケットなどの体験学習や障害と発達について学ぶ発達学習、障害学習が中心に取組まれていることを報告している。また、小学校における障害理解教育の有効性について、楠・金森・今枝（2012）は、福祉教育勉強会において、小学校における各学年の発達段階に応じた障害種について議論した結果、visibleな障害である（視覚的に気づきやすい）視覚障害や肢体不自由は中学年に、一方でvisibleな障害でない（視覚的に気づきにくい）知的障害は高学年に位置付けるとよいと述べている。

田名部・細谷（2017）はこれまでの障害理解教育を概観した結果、障害理解教育の授業実践は1999年以降に増加傾向にあり、視覚障害に関する障害理解授業がいずれの年代も多く報告されていると述べている。また、障害理解教育授業の内容について、河内（1993）は小学校高学年児童の視覚障害に対するイメージ相互の関係について検討した結果、視覚障害児・者に対して、「視覚障害を持つ人は特殊な能力を持っており、自分達とは異なる存在である」と感じている一般の人が多いため、視覚障害理解授業を行うことの重要性を述べている。

視覚障害理解授業の実施内容について、今枝・楠・金森（2013b）は、障害種別の障害理解教育の実施状況を把握した結果、視覚障害に関する理解では「障害シミュレーション体験」の実施が多いことを明らかにした。障害シミュレーション体験の効果として、小野・徳田（2006）は、児童生徒の興味・関心を強く喚起させる方法であり、かつ教育を行う際に取り入れやすい方法でもあることから、大きな教育効果を得られる方法であると述べている。しかし一方で、「できないこと」を体験者が体験したところで終了となるような短時間の学習が多い（徳田・水野，2005）ことや安易なシミュレーション体験の実施は、児童の障害に対する恐怖心をあおり、障害観をゆがめてしまう可能性がある（田口・林・橋本ら，2012）等の課題が指摘されている。さらに、小野・徳田（2006）は、「実際に学校などで行われている体験では『障害者としてのdisability』やそれによる情緒的な反応（つらさや悔しさなど）を感じさせることに重きがおかれ、目が見えない状態での歩行の大変さばかりが強調されてしまっており、結果的に子どもが『視覚障害者は常に不安を抱え、恐怖を感じながら歩行している』などの誤った認識を形成している」と指摘している。また、Wilson and Alcorn（1969）は、障害のシミュレーション体験と身体障害に対する態度の変化の関係性を明らかにすることを試みた結果、シミュレーションの経験は精神的なストレスと不快感を経験し、障害者に対する態度変化につながらないことを指摘している。

以上のように、視覚障害を理解する方法としてシミュレーション体験の効果が報告されている一方で、その実施方法の課題も指摘されており、その知見は一致していない。その要因の一つに障害理解学習で取り上げる学習内容の問題が考えられる。山本（2003）や徳田・水野（2005）は、「不自由さ」を感じるのは、「できないこと」を体験するシミュレーションを行っているからであり、「できること」を体験するシミュレーションを行うことは、視覚障害者の能力の正しい理解につな

がり、適切な援助方法を学習することができると述べている。

これらのシミュレーション体験の内容に関する課題から、西館・永田・石田・松井（2012）は、小学校3年生を対象に目隠しをして物を触ってみる「触察体験」を含む視覚障害理解授業を行い、触察体験が視覚障害理解学習に有効であることを報告している。また、青柳・石上・西館（2003）は、児童自身が目隠しをして靴履きや硬貨の識別という日常の行為を体験した結果、身の回りには手で触るだけで区別できる手がかりがたくさんあるということに気づき、さらに自分自身にもその手がかりを見つけることが可能であるという理解につながったと報告している。

以上のことから、小学校通常学級の中学年における視覚障害理解教育には、触察体験を用いて視覚障害者の日常の行為を体験する授業をすることが、視覚障害者の生活の様子を正しく理解する点で効果的ではないかと考えた。さらに、山本（2003）は、日常生活場面の交流においては「給食場面」が交流及び共同学習でしばしば設定されていると述べている。しかし太田（1993）は、普通小学校児童が持っている視覚障害児の疑問点として「給食が食べられない」ことをあげている。交流及び共同学習をよりよいものとするためにも視覚障害児の食事行動について正しい理解を形成する必要があるが、実際に視覚障害者の食事行動についてシミュレーション体験を実践し、その効果を検討している先行研究は少ない。

そこで本研究では、小学校通常学級に在籍する3年生児童を対象に、給食場面における触察体験を含む視覚障害理解授業を行い、その効果を検討することを目的とする。

Ⅱ 方法

1. 対象

H市内のM小学校3年生児童（男子10名、女子11名、計21名）である。3年生は、知的障害特別支援学級に在籍している児童1名が在籍してお

り、日常的に交流及び共同学習を経験している児童である。しかし、対象児童はこれまでに視覚障害に関する障害理解授業は経験していない。

2. 期間及び場所

授業は201X年の10月に2日間に分けて対象児童の在籍する学級で行った。

3. 本研究の流れ

本研究の流れをFig. 1に、「障害理解教育アンケート」の内容をTable 1に示す。「障害理解教育アンケート」は、対象児の障害理解の段階を把握するためのもので、障害理解の5つの段階で設定された項目（小林・梁・今枝・楠・金森, 2016）を参考に設定した。

また、「絵による給食場面評価シート」は山本（2003）で使用された内容を対象学級の実態に合わせて一部修正を加えたものを使用した。実際に使用した評価シートをFig. 2に示す。

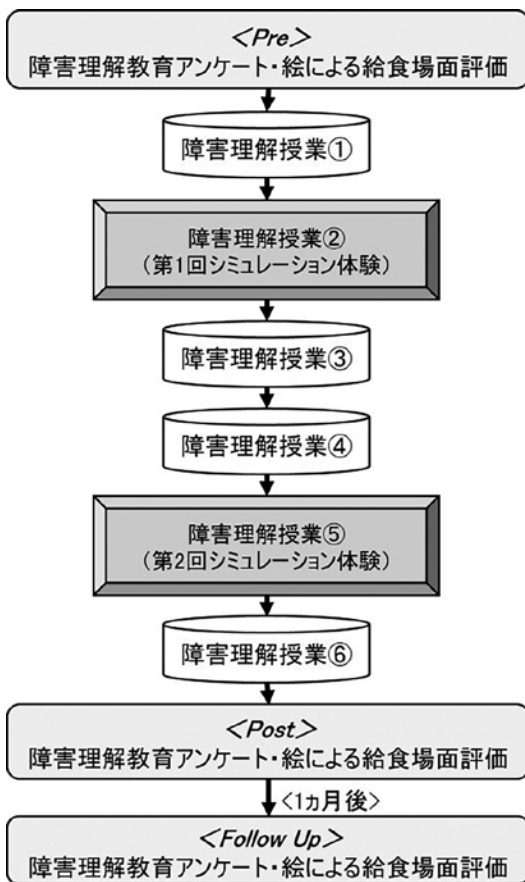


Fig. 1 本研究の流れ

Table 1 障害理解教育アンケート内容

No.	質問内容
■質問1 (気づきの段階)	あなたのまわりに障がいのある人はいますか。
■質問2 (知識化の段階)	障がいのある人はこまっていることがあると思いますか。
■質問3 (情緒的理解の段階)	障がいのある人で困っている人がいたら、助けてあげますか。
■質問4 (態度形成の段階)	障がいのある人で困っていたら、あなたが助けてあげられることがたくさんありますか。
■質問5 (受容的行動の段階)	障がいのある人のことについて勉強してみたいですか。



Fig. 2 絵による給食場面評価シート

4. 授業実践

それぞれの授業における題材名及び授業のねらいをTable 2に示す。第1回のシミュレーション体験は、全員がアイマスクを装着したうえで給食をとったが、第2回のシミュレーション体験では、支援者と当事者に分かれて実施した。途中で役割を交代することは設けなかった。

5. 分析方法

本研究では、「障害理解教育アンケート」を授業前 (Pre)、授業後 (Post)、授業終了1か月後 (FollowUp) の3回実施し、在籍児童21名のうち、欠席児童を除いた17名を分析対象とした。「障害理解教育アンケート」については、障害理解授業を行った事前と事後及び1か月後におけるそれぞれの認識の変化について一元配置分散分析を行っ

Table 2 授業のねらいと活動内容

授業 時数	題材名	授業のねらい	活動内容
1	目が不自由な人の工夫を知ろう	・触察体験や目の不自由な人の工夫を知ることを通して目が不自由であってもできることが多くあることに気づく	・全盲と弱視について学習したのち、2人組になってアイマスクを装着し、着席した状態で硬貨の識別や靴を履く体験を実施。
2	第1回シミュレーション体験	・目の不自由な人が食事をするときに感じる困難や工夫を知る	・普段通り給食の準備ができ次第、児童全員がアイマスクを装着し、授業者の指示で食事行動(牛乳を飲む、おかずを食べる、パンを食べる、スープを飲む等)を実施。
3	より食べやすくなる工夫を考えよう	・より食べやすくなる工夫を考える	・給食を食べる体験をしてみてもの感想や体験の振り返りを通して、学級全体で意見を共有。
4	目の不自由な人が食べやすくなるお手伝いの方法を考えよう	・自分が目の不自由な人に対してどのようなお手伝いをするかができるかを考える	・前回の動画を視聴し、お友達のどんな声かけや気遣いによって目の不自由な人が食べやすくなっていたかなどをグループで話し合った。その後全体で意見を共有し、自分はお手伝いをする立場としてどのようなことができるかを学んだ。
5	第2回シミュレーション体験	・よりよいお手伝いの方法や食べ方を知る	・支援者と当事者に分かれて食事行動のシミュレーションを開始。
6	目の不自由な人に対して自分ができるとは何か考えよう	・目の不自由な人が困っている時は自分ができるとして手助けをすることができるという考えを持つ	・支援が必要だったことや支援がなくても自分でできたことがあった体験から自分達にできることは何か考えた。

た。また、「絵による給食場面評価シート」は第2回シミュレーション体験で支援者と当事者を経験した2つのグループに分類し、障害理解授業を行った事前と事後及び1か月後それぞれの食事行動に対して可能と評価した人数の変化の分析を行った。

III 結果

1. 障害理解教育アンケート

障害理解授業を行った事前と事後及び1か月後の合計3回、対象児の障害理解の段階を把握するための「障害理解教育アンケート」を実施した。さらに、それぞれの結果についてアンケート時期による一元配置分散分析を行った。その結果、障害理解授業の結果をTable 3に示す。

障害理解授業の実施前後において、態度形成の段階では、5%水準で有意な差が認められたが、気づきの段階、知識化の段階、情緒的理解の段階、

Table 3 障害理解授業の実施前後の結果

障害理解段階	Pre		Post		F値
	M	n=17	M	n=17	
気づきの段階	M	3	3.29	0.8	
	SD	1.66	1.49		
知識化の段階	M	4.91	4.94	1.0	
	SD	0.24	0.39		
情緒的理解の段階	M	4.64	4.77	1.0	
	SD	0.6	0.44		
態度形成の段階	M	3.88	4.41	7.45*	
	SD	0.93	0.62	Pre < Post	
受容的行動の段階	M	4.41	4.59	1.31	
	SD	0.87	0.71		

*: $P < 0.05$

受容的行動の段階の4項目については有意な差は見られなかった。

また、障害理解授業の実施前と1か月後及び、障害理解授業実施後と1か月後においては、いずれの尺度においても有意な差は見られなかった。

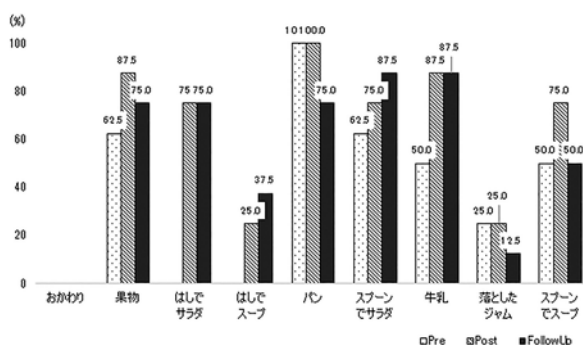


Fig. 3 支援者を経験した児童の評価

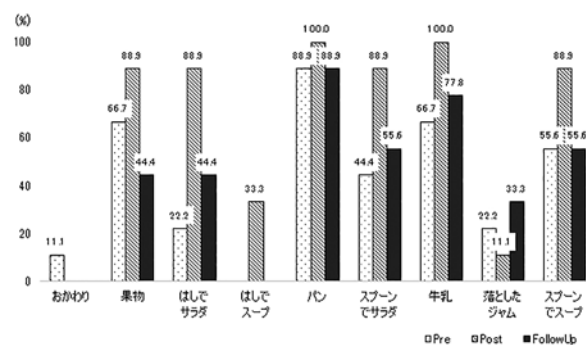


Fig. 4 当事者を経験した児童の評価

2. 絵による給食場面評価シート

児童は授業前・授業後・授業1カ月後の合計3回、絵の中の児童の食事行動の評価を行った。結果は第2回シミュレーション体験で支援者及び当事者の体験をした児童に分けて、それぞれの食事行動を可能と評価した人数を表したグラフをFig. 3及びFig. 4に示す。

支援者の体験をした児童の食事行動に対する評価を見ると、道具の使用について、Pre時点では「おかわりをする」と「はしを使用する」ことが可能と回答した児童は一人もいなかった。

また、Pre時点よりもPost時点の方が可能と回答した割合が高かった行動としては、「果物を食べること (Pre : 62.5%, Post : 87.5%)」や「スプーンでサラダを食べること (Pre : 62.5%, Post : 75.0%)」「牛乳を飲むこと (Pre : 50%, Post : 87.5%)」「スプーンでスープを飲む行動 (Pre : 50%, Post : 75%)」であった。

しかしながら、Post時点よりもFollow Up時点で低くなっている行動として、「果物を食べること (Post : 87.5%, Follow Up : 75%)」「パンを食べること (Post : 100%, Follow Up : 75%)」「落とじたジャムを拾う (Post : 25%, Follow Up : 12.5%)」「スプーンでスープを飲む行動 (Post : 75%, Follow Up : 50%)」であった。

次に当事者の体験をした児童の食事行動に対する評価を見ると、「はしでスープを飲む」ことができるかと回答した児童は一人もいなかった。

また、Pre時点よりもPost時点の方が可能と回答した割合が高かった行動としては、「果物を食

べること (Pre : 66.7%, Post : 88.9%)」「はしでスープを飲む (Pre : 0%, Post : 33.2%)」「はしでサラダを食べる (Pre : 22.2%, Post : 88.9%)」「パンを食べる (Pre : 88.9%, Post : 100%)」「スプーンでサラダを食べる (Pre : 44.4%, Post : 88.9%)」「牛乳を飲む (Pre : 66.7%, Post : 100%)」「スプーンでスープを飲む (Pre : 55.6%, Post : 88.9%)」の行動であった。しかしながら、Post時点よりもFollow Up時点で低くなっている行動として、「果物を食べる (Post : 88.8%, Follow Up : 44.4%)」「はしでサラダを食べる (Post : 88.9%, Follow Up : 44.4%)」「はしでスープを飲む (Post : 33.3%, Follow Up : 0%)」「パンを食べる (Post : 100%, Follow Up : 88.9%)」「スプーンでサラダを食べる (Post : 88.9%, Follow Up : 55.6%)」「牛乳を飲む (Post : 100%, Follow Up : 77.8%)」「スプーンでスープを飲む (Post : 88.9%, Follow Up : 55.6%)」であった。

3. 授業後の感想

「授業後の感想」の内容は、「目が不自由な人について知れてよかった」「点字ブロック/音のなる信号機について知れてよかった」等であった。「目の不自由な人に対する感想」の内容は全て「目の不自由な人は大変な思いをしている」という感想だった。「シミュレーション体験の感想」の内容は「ごはんを食べるのが難しかった」等であった。「支援する態度」の内容は「目の不自由な人を見かけたら丁寧に教えてあげたい」等で

Table 4 授業を終えた感想

カテゴリー	文章数 (%)
■授業への感想	7 (20.6)
■目の不自由な人に対するの感想	6 (17.6)
■シミュレーション体験の感想	4 (11.8)
■楽しかった	4 (11.8)
■支援する態度	4 (11.8)
■知識	3 (8.8)
■目の不自由な人の工夫への驚き	3 (8.8)
■その他	3 (8.8)

あった。「知識」の内容は「棒（白杖）について初めて知った」等であった。「目の不自由な人の工夫への驚き」の内容は「お金を触って区別しているということにびっくりした」等であった。

IV 考察

本研究では、小学校通常学級に在籍する3年生の児童を対象に、触察体験や給食場面におけるシミュレーション体験を含む視覚障害理解授業を行い、その授業の効果を明らかにすることを目的とした。その結果、本研究で実施した授業は障害理解の5つの段階において、態度形成の段階で変容が見られた。その要因として一つ目は、授業の中で「児童同士の交流の場」を設けた点である。本研究で実践した授業では、「できる」ことを体験する触察体験やシミュレーション体験を行った際には、それぞれの体験の振り返りを個人で行ったのち、児童同士で意見を交流する場面を積極的に設けた。このような場面を設けることで、自分だけでは気づけなかった考えや視点に着目することができたと考えられる。実際に、西舘・阿久津・萩中（2014）は、食事場面での援助方法について考える授業を行い、実際に箸や皿を使って試行した後、グループごとに発表したことが児童の理解を深めたと述べており、児童の意見を交流し合うことの重要性を指摘している。

以上のことから、視覚障害理解授業において、授業の内容に体験学習を取り入れる際は、児童同士の意見交流の場を設けることが有効であると言える。

二つ目はシミュレーション体験の内容である。真城（2003）は、視覚障害疑似体験の課題として、障害にかかわる「不自由な側面」ばかりが目まぐるしく見られることと、介助知識において必要な場面を見極めることの2点ができるようにすることをあげている。本研究で実践した授業の中で取り入れたシミュレーション体験や触察体験は「できること」を体験する内容であったため、「目の不自由な人が一人でもできることがたくさんある」ということを、児童は体験知として獲得することができたと言える。実際に「絵による給食場面の評価シート」の結果を見ると、シミュレーション体験前よりも体験後に「できる」と回答した項目の数が増加していた。これは、実際にアイマスクをして給食を食べるシミュレーション体験をしたことで変化したと考えられることから、触察体験やシミュレーション体験の有効性を確認することができた。

その反面、「できない」と回答した児童が多く項目で見られた。これらの項目はシミュレーション体験の内容に含まれておらず実際に体験することができなかったため、児童は評価することが難しかったことから、正しい理解につながらなかったと考えられる。山本（2003）も、アイマスクをして固形物のみを触るシミュレーション体験をした結果、液体に関する項目についてはシミュレーションの効果が確認できなかったと述べている。以上のことから、シミュレーションで実際に体験することができなかった項目については、効果を確認することができないと言える。

これらのことから、今後の課題として障害理解学習の学習内容と評価項目の整合性について検討する必要がある。現在、障害理解教育の評価について、様々な方法を用いて評価が行われている。しかしながら、実際の学習内容に合わせて評価を行う必要があることから、共通の指標を用いるのではなく学習内容に合わせた評価基準の作成が必要である。

また、第2回シミュレーション体験では支援者と当事者の2つの役割に分かれてシミュレーショ

ン体験を行ったが、本実践では支援者と当事者のどちらか一方の体験にとどまってしまったことから、全ての児童に両者の体験をさせることで、より理解が深まったと考えられる。

児童の授業に対する感想文を見ると、「目の不自由な人もできることがたくさんある」といった感想を書いた児童がいる反面、「目の不自由な人は大変だ」「目の不自由な人のお手伝いをするのが大変だ」というような誤った感想を書いた児童も見られた。西館ら（2014）は、このような感想を抱く児童が出る原因は、視覚障害者が実際にどのような生活を営み、日常の行為をどの程度自立して行っているかを知らないためだと述べている。本実践でも、視覚障害者の身の回りにある工夫を知ることだけに留まってしまったために誤った考えを抱く児童が出てしまったと考えられる。このことから、誤った児童生徒が出てくることを少しでも防ぐためには、視覚障害者の日常生活の様子を知ることのできる内容を授業に取り入れる事が重要であると言える。

本研究では2日間、合計6時間の授業の効果について述べてきた。授業後から1カ月後のアンケートを見ると大きな変化は見られなかった。しかし、目の不自由な人の食事行動に対する授業後の評価と比較すると、できないと評価する児童が増加していた。これらのことから、「できること」に注目した触察体験やシミュレーション体験を含む視覚障害理解授業を実施しても、その授業で得た体験知を1カ月間持続するというのは難しいと言える。西館・阿久津・鼎（2015）は、視覚障害理解授業を実施し、その実践で得た効果を持続させるためには、視覚障害理解教育の実践を継続的に重ねていく必要があると指摘しており、徳田（1992）も、障害理解授業を実施する際には、単発的な授業による理解ではなく、将来にわたって正しい認識を持ち続けるような継続的な教育が必要であると指摘している。

しかし、芝田（2013）は、障害理解教育の指導計画について一貫した指導要領や指導計画は現在定められていないと指摘している。これらのこと

から今後は、小学校だけではなく中学校も含めた系統的・体系的な障害理解教育プログラムの開発を進め、継続的な障害理解教育を行うことが重要であるといえる。

謝 辞

本研究の実施にあたり、H市立M小学校の校長先生をはじめ、学級担任の先生ならびに児童の皆様は厚く御礼申し上げます。

付 記

本研究のデータは、第2筆者が平成30年度卒業研究で使用したものであり、本研究の成果の一部は卒業論文の内容を含んでいるものである。また、本研究にあたり、資料提供者に承諾を得た上で、改めて分析し、新しい知見を得て別途、論文化したものである。

引用文献

- 1) 青柳まゆみ・石上智美・西館有沙（2003）総合的な学習の時間における視覚障害理解教育プログラムⅡ—「盲人能力観尺度」を用いた調査の結果を中心に—。アジア障害社会学研究, 3, 49-56.
- 2) 中央教育審議会初等中等分科会（2012）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）。
- 3) 細谷一博（2011）小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題—函館市内の特別支援学級担任への調査を通して—。北海道教育大学紀要（教育科学編）, 62(1), 107-115.
- 4) 五十嵐ひとみ・河合康（2014）小学校の通常の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.
- 5) 今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013a）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.
- 6) 今枝史雄・楠敬太・金森裕治（2013b）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Ⅱ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IV部門, 62(1), 75-85.
- 7) 河内清彦 (1993) 視覚に障害のある児童に対する小学校高学年児童のイメージ. 特殊教育学研究, 31(3), 17-26.
 - 8) 北川沙織・早川裕隆・福永純恵・加藤哲則 (2014) 通常学級における聴覚障害理解授業の実践—道徳の時間との関連を中心に—. 上越教育大学教職大学院紀要, 1, 115-123.
 - 9) 小林智志・梁真規・今枝史雄・楠敬太・金森裕治 (2016) 私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究 (第3報) 知的障害理解を目的とした授業実践を通して. 大阪教育大学紀要第4部門 (教育科学), 65(1), 47-59.
 - 10) 久保山茂樹 (2009) 友だちをわかれようとする事、自分を知らうとすること—交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの— 交流及び共同学習を推進する環境整備に関する実証的研究—障害理解授業を中心に—. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
 - 11) 楠敬太・金森裕治・今枝史雄 (2012) 児童の発達段階に応じた系統的な障害理解教育に関する実践的研究—教育と福祉の連携を通して—. 大阪教育大学紀要第IV部門, 60(2), 29-38.
 - 12) 松田次生 (2008) ICFにもと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, 38, 37-44.
 - 13) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領.
 - 14) 西館有沙・阿久津理・鼎裕憲 (2015) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成(4)—視覚障害者の援助について考える取り組みを通して—. 教育実践研究, 10, 21-26.
 - 15) 西館有沙・永田晴菜・石田雅人・松井昌美 (2012) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 1—触察体験を用いた授業の開発と実践—. 障害理解研究, 14, 21-34.
 - 16) 西館有沙・阿久津理・萩中泰弘 (2014) 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育モデルの作成 2—視覚障害者の生活の様子を伝える授業は子どもの認識にどのような変化をもたらしたか—. 障害理解研究, 15, 9-20.
 - 17) 小野聡子・徳田克己 (2006) 視覚障害歩行シミュレーション体験が体験者の不安, 恐怖心に与える影響—障害理解教育の視点から—. 障害理解研究, 8, 37-46.
 - 18) 太田裕子 (1993) 視覚障害理解教育における弱視学級の役割. 弱視教育/日本弱視教育研究会, 31(3), 1-8.
 - 19) 真城知己 (2003) 障害理解教育の授業を考える. 文理閣.
 - 20) 芝田裕一 (2013) 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方. 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
 - 21) 田口禎子・林安紀子・橋本創一・池田一成・大伴潔・菅野敦・小林巖・三浦巧也・戸村翔子・村松綾子 (2012) 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討—教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査—. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系Ⅱ, 63, 303-319.
 - 22) 田名部沙織・細谷一博 (2017) 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. (教育科学編), 67(2), 93-104.
 - 23) 徳田克己 (1992) 盲人歩行シミュレーション体験による盲人能力観の変容: 公民館活動において実践したネガティブな障害観を変容させる試み. 視覚障害心理・教育研究, 9, 23-26.
 - 24) 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—. 誠信書房.
 - 25) Wilson, E.D. & Alcorn, D. (1969) Disability Simulation and Development of Attitudes Toward the Exceptional. *The Journal of Special Education*, 3(3), 303-307.
 - 26) 山本哲也 (2003) 小学校中学年児童を対象にした障害理解教育の実践—「できる」シミュレーションの効果—. つくば国際大学研究紀要, 9, 61-81.
 - 27) 全国特別支援教育推進連盟 (2007) よりよい理解のために交流及び共同学習事例集. ジアース教育新社.

(細谷 一博 函館校教授)

(清水野 朱 株式会社東日本フード)

(米田 真緒 函館校大学院生)

