

身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案

筑波大学 水野 智美
筑波大学 徳田 克己

I. 問題の所在と目的

障害理解教育および指導は、発達段階に応じて系統的に進められるべきであり（徳田，1995；2005 など）、これまで徳田（1995）が示した障害理解の5段階を考慮した実践がなされてきた（西館・永田・石田・松井，2012；西館・藪波，2010；水野，2005a；2005b など）。なお、徳田（1995）は、「気づきの段階」、「知識化の段階」、「情緒的理解の段階」、「態度形成段

階」、「受容的行動の段階」の5段階を示し（表1）、段階に従って学習することで、無理なく障害理解を進めることができると述べている。

しかし、どのような内容の教育をどの時期に、どういった順序で行うことが障害理解の5段階を進める上で有効であるのかについては、十分に検討されてこなかった。また、それぞれの段階で、どのような内容を取り入れる必要があるのかについて、議論されなかった。そのため、

表1. 障害理解の発達段階（徳田，1995を一部改編）

| |
|--|
| <p>【第1段階 気づきの段階】</p> <p>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。この段階は障害や障害児・者に対するフェリアリティ（親しみ）向上の始まりと位置づけることができる。</p> <p>【第2段階 知識化の段階】</p> <p>形や機能の差異が持つ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、エチケットやマナーなど、広範囲にわたる知識を得なくてはならない。</p> <p>【第3段階 情緒的理解の段階】</p> <p>第2段階の知識化の段階と並列される段階である。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、周囲の大人の話など）を通して、障害者の disability（機能面での障害）や handicap（社会的な痛み）を「こころで感じる段階」と言える。</p> <p>【第4段階 態度形成段階】</p> <p>十分な第2段階の学習と第3段階の体験をもった結果、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形成される段階である。いったん態度が形成された後に、それを補完する形での学習と体験が継続されていき、態度はますます強固なものになる。その際、自分の態度と認知的不協和の関係になる情報は軽視されるので、かなり意図的な情報提供をしないと態度を変容させることはできない。</p> <p>【第5段階 受容的行動の段階】</p> <p>生活場面での受容、援助行動の発現の段階である。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、また障害者に対する援助行動が自然に現れる段階と言える。</p> |
|--|

それぞれの実践者が単発的に教育を行うに過ぎず、系統的に教育を行っているとは言えない状況であった。

さらに、これまでの障害理解教育は、身体障害に関する理解教育が中心となって実践されてきたが、発達障害のある子どもが地域の幼稚園、保育所、小中学校に在籍する割合が高くなっていくことから、発達障害に関する理解教育の充実が強く求められるようになってきている（水野・西館・徳田，2012）。

ただし、身体障害に関する理解教育と発達障害に関する理解教育には質的な相違があり、身体障害に関する理解教育の内容をそのまま発達障害に適用することはできない。なぜならば、身体障害のある人については、幼児であっても比較的イメージしやすく、障害者像に大きな違いがみられないのに対して、発達障害のある人については、人によってイメージが異なり、障害者像もさまざまであるためである。そのため、身体障害、発達障害に分けて、理解教育の段階モデルを構築する必要がある。

そこで本稿では、これまでの身体障害、発達障害に関する理解教育の結果をもとに、身体障害、発達障害それぞれの理解教育の段階モデルを構築し、提案したい。

Ⅱ. 身体障害に関する理解教育の段階

身体障害の理解に関する具体的な教育内容のモデルを、図1に示した。身体障害に関する理解教育ではじめに教育する内容は、自分とは違う特徴がある人が世の中にいることを知り、親しみを持つように促すことである。これは、障害理解の5段階のうちの第1段階の「気づきの段階」を意識した指導である。この指導は、幼児期の子どもを想定している。

なぜ、この時期からの理解指導が必要であるかと言えば、幼児期の子どもは、徐々に自分と他者との違いに気づくようになり、街の中で自分とは違う特徴のある人を見た時に、違和感をもったり、疑問を感じたりするようになる（芝

田，2011）ことがその背景にある。この際に、視覚的に見慣れることによって、ファミリーアリティが高まり、違和感がなくなるのである。

また、幼児は「ご飯を残すと目がつぶれる」「机に登ると足が曲がる」などの悪いことをすると障害者になるというしつけ言葉を日常的に使われていたり（Mizuno & Tokuda, 2011）、「善い行いをすると良いことが起こる」というハッピーエンドに慣れていたりするため、「良い子にしていれば障害が治る」「障害者は悪いことをしたから治らなかった」と考えたりすることがある（徳田，1997）。年齢が高くなれば、これらの考え方が間違いであることは子ども自身でわかるようになるが、障害者に対する何となく持った良くないイメージが残ってしまう。そのため、障害は永続すること、行動の善悪と障害は関係しないことの指導をし、障害に関するネガティブな印象を持たせないことが必要である。

その後、「障害者が使用するアイテム（盲導犬、手話、車いすなど）を紹介するとともに、そのアイテムはどのような人が使用するのか」を伝えていく。この内容は、年齢の小さな子どもたちがそのアイテムやそれを使用する障害者を想像しやすいことから、関心を高く持ちやすく、かつ持続する（石上・徳田，2003）ためである。

それに引き続き、「障害があっても工夫をすれば障害のない人と同じように生活できる」ことを伝える。これは、子どもは「車いすの人は自分の力だけでは何もできない」「目が見えない人には、何でも手伝ってあげなくてはならない」などのように、障害者は自分でできることが少ないととらえられている（水野，2005b）ことを修正するためである。この内容を伝えることによって、工夫をしたら自分たちと変わらないようにできることを認識させることができる。

その後、障害者と共に生きる社会をつくるために必要とされる知識として「障害者が日常生活で困ること」を具体的に知りながら、「障害者の生活上の工夫」を学んでいく。この段階では、「障害者が日常生活で困ること」を知識として

知るだけでなく、「もし、自分や身近な人がそのような状況になった場合にどのように感じるか」を具体的に考えるように導く。障害者は日常生活のどのようなことに困り、周囲の人にどうしてもらおうと助かるのか、逆に迷惑なのか、さらに環境がどうなっているとその不便が解消されるのかを知るのである。ここでは、自分たちが当たり前のようにできていることを障害者ができないことを知って、不公平感を持ち、自分たちの行動や環境を変えていかななくてはならないという認識を形成するねらいがある。

具体的に障害者がどのようなことで困っているのか、何が苦手であるのかを子どもたちが学んだ後は、「障害者に対する援助方法」を知るようにする。たとえば、視覚障害者が道に迷っていた場合に、どのように手引きをすればよいのかといった、障害者が生活しやすくなるための正しい援助の方法について実践を通して知る。すなわち、「体験知」を得るのである。このような学びを通して、子どもたちは「障害者と共に生きることに對する考え方」を深めていくと考えられる。

Ⅲ. 発達障害に関する理解教育の段階

発達障害に関する理解教育の内容と段階のモデルを図2に示した。発達障害に関する理解教育も身体障害に関する理解教育と同様に、障害理解の5段階を意識して行う必要がある。

しかし、年齢の小さな子どもは発達障害のある子どもを「障害のある子ども」とはとらず、「すぐに叩いてくるAくん」「いつもおもちゃを独り占めするBちゃん」などのように個別に考える(水内, 2005)。また、発達障害のある人は、それぞれが苦手とすることが大きく異なり、周囲の人に支援してほしいことのニーズに幅がある。「目の見えない人」「車いすに乗っている人」と言えば、年齢の小さな子どもは、ある程度の共通したイメージを持つことができるが、「発達障害のある人」と言っても、子どもたちはイメージできない。

これらのことから考えると、発達障害に関する理解指導は、「発達障害のある人とはどのような特徴があるのか」を指導することから始めるのは適切ではないと言える。そこで、発達障害の子どもの特徴を示す「架空の子ども」を設定し、その子どもと仲良く遊ぶためにはどのようにすればよいのかを子どもが考えられるように導く指導が必要となる。なお、障害のない子どもが、発達障害のある子どもについて疑問や違和感、不公平であるという感情を持ちやすいケースとしては、「友だちをすぐに叩いたり、噛みついたりしてしまう子ども」「保育者の指示に従わずに自分勝手な行動をしているように見える子ども」「おもちゃや絵本を独り占めする子ども」が主に挙げられる(水野・徳田・西館・西村・大越・安心院・小野, 2013)ことから、架空の子どもは、このような特徴のあるケースを示すとよいと考えられる。

このような指導に加えて、「自分とは違う特徴のある人がいることを知る」という「気づき」を子どもたちに促していく。ここでは、上記に示したような疑問や違和感、不公平であるという感情を持つ子どもだけでなく、感覚が敏感であったり鈍感であったりする子どもや、同じことを繰り返し行っているこだわり行動がある子ども、急な変化に強いとまどいを感じてしまう子ども、同時に二つ以上の動作を行うことが苦手な子どもなど、周囲の子どもには目で見えてわからない特徴のある子どもを紹介していくとよい。その際には、さまざまな特徴のある発達障害のある子どもを扱った絵本が出版されている(水野, 2010)ので、それらを使用すると指導しやすい。

これらの指導をした上で、「自分と異なる行動をする人がなぜその行動をとるのかを知る」ことを伝える。ここでは、自分とは異なる行動をする人に対する違和感を軽減することがねらいである。Tokuda, Mizuno & Nishidate (2012)は、発達障害のある人がなぜ障害のない人とは異なる行動を見せるのかの理由を障害のない人

個別 ← → 一般化

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---------------------------------|
| | | | | | | | 同じ社会の一員 として尊重し合う |
| | | | | | | | 障害者に対する援助方法を知る |
| | | | | | | | 障害者の生活上の工夫を知る |
| | | | | | | | 障害者が日常生活で困ることを知る |
| | | | | | | | 自分と異なる行動をする人が なぜその行動をとるのかを知る |
| | | | | | | | 自分とは違う特徴がある人と 自分との共通点の気づく |
| | | | | | | | 自分とは違う特徴のある人が いることを知る |
| | | | | | | | 個別のケースへの対応 |
| | | | | | | | 気づきの段階 ⇒ |
| | | | | | | | 知識化の段階 ⇒ |
| | | | | | | | 情緒的理解の段階 ⇒ |
| | | | | | | | 態度形成の段階へ |

図 2. 発達障害に関する理解教育の内容と段階のモデル

に説明すると、理由を聞く前に比べて、その行動に対するとまどいが減り、許容度が高まることを明らかにしている。そのため、発達障害のある人の行動の理由について障害特性を交えて説明することが有効である。たとえば、授業中にじっと座っていることが苦手な子どもの中には、廊下や隣の部屋から聞こえる雑音、校庭にいる人や外の景色、掲示物などに気をとられやすく、授業に集中しようと思っても、自分の意思に反して身体が動いてしまう特徴がある場合があることを説明するのである。

なお、この指導をする際には、発達障害のある人と自分との「共通する部分」と「異なる部分」を感じられるように指導する。なぜ、「共通する部分」に関する指導が必要であるかと言うと、人と人との心理的な距離を近くするためには、「共通する部分」を知ることが必要であると言われているからである（戸野塚，2001）。この指導の中で「先生の指示を聞けない」「ちょっとしたことで、いつも泣いている」といった特徴のある人に対して、「自分も先生の話がわからなくて、間違えてしまうことがある」「初めての場所で、知らない人の中に一人でいなくてはならなかったら、自分も不安になって泣きたくなくなってしまう」などと共通する部分を見つけるのである。これによって、自分とは違う特徴がある人を「ダメな人」「困った人」などと見下して考えるのではなく、自分にも共通点があると感じ、身近な存在としてとらえることができる。

その一方で、子どもたちは自分ができることを相手ができなければ「努力が足りない」と感じたり、規則を守れないことを一律に良くないことととらえてしまうことがある（水野ら，2012）。そこで、自分にできることを自分とは異なる特徴のある人ができないことについて、上記のように批判的にとらえるのではなく、「怠けてやらないわけではない。その人なりにやれるようになるために努力をしているが、みんなと同じようにできないことには、理由がある」

という自分とは異なる部分に気づくように促す。

その後は、身体障害の理解教育と同様に、「障害者が日常生活で困ること」について具体的に知り、どのような工夫をすることによってその人たちが生活しやすくなるのか、どういった援助をすれば、その人たちが助かるのかを学んでいく。ただし、発達障害のある人は、日常生活の中で何に困り、周囲にどのようにしてほしいと考えているのかを自身で把握することが困難である（榊原，2011）。そのため、周囲が発達障害のある人が困ること、その際に自分がどのように対応すればよいのかを知る必要がある。たとえば、自閉症の人は抽象的な話や長い話をされると、内容を理解することがむずかしい。しかし、具体的で、短い文章であり、かつ視覚的な情報を交えて話をすれば、わかることが多い。このような知識を子どもたちが持つことによって、発達障害のある人と実際に接する際のとまどいが軽減される。

これらの教育を統合して、最終的に「同じ社会の一員として尊重し合う」ために自分はどうかすればよいのか、社会がどのように変わらなくてはならないのかを考えられるように導いていくことが必要になる。

文献

- 石上智美・徳田克己（2003）盲導犬に関する認識の変化—1992年および2001年における小学生から成人までを対象とした調査結果の比較を通して—, 心身障害学研究, 27, 103-112.
- 水野智美（2005a）人形遊びを通じた障害理解指導の効果—車いすの人形を用いた遊びの観察を通して—, 障害理解研究, 7, 1-6.
- 水野智美（2005b）絵本『さっちゃんのまほうのて』を用いた読み聞かせによる幼児の障害理解の効果, 読書科学, 48(1), 1-11.
- 水野智美（2010）発達障害が登場する絵本の内容分析—幼児に対する障害理解指導の視点から—, 障害理解研究, 12, 9-18.
- 水野智美・西館有沙・徳田克己（2012）発達障

- 害に関する幼児の認識, 障害理解研究, 14, 1-9.
- Mizuno T. & Tokuda K. (2011) How the parents who have toddlers use disciplining language with threats—Comparison with the result of the research conducted 13 years ago as a main topic—, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 11, 99-106.
- 水野智美・徳田克己・西館有沙・西村実穂・大越和美・安心院朗子・小野聡子 (2013) 保育の場における発達障害に関する理解指導 3—発達障害児の示す問題行動に対する周囲児の発言と保育者の指導内容を中心に—, 日本乳幼児教育学会第 23 回大会研究発表論文集, 278-279.
- 水内豊和 (2005) 幼少期における障害理解教育プログラムに関する研究—特に LD、ADHD、自閉症などの不可視的な障害の理解について—, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集, 41, 33-42.
- 生川善雄・那須理絵 (2001) 知的障害者に対する大学生の態度構造—専攻、性と関連づけての検討—, 東海大学健康科学部紀要, 7, 45-52.
- 西館有沙・永田晴菜・石田雅人・松井晶美 (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.
- 西館有沙・薮波真理子 (2010) 視覚障害理解を目的とした授業の実践—効果的な障害理解教育モデルの構築のために—, 富山大学人間発達科学部付属実践総合センター紀要, 4, 107-115.
- 榎原洋一 (2011) 『自閉症の正しい理解と最新知識』, 日東書院.
- 芝田裕一 (2011) 障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察(2)—視覚障害児・者の活動能力と活動制限—, 兵庫教育大学研究紀要, 39, 35-46.
- 滝吉美知香・田中真理 (2011) 発達障害者とともに生きる「ナチュラルサポーター」の育成を目指して—思春期・青年期の定型発達者における発達障害および自己に対する理解の変化—, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59(2), 167-192.
- 徳田克己 (1995) 障害理解の心理, 高見令英・向後礼子・徳田克己・桐原宏行共著, 『わかりやすい教育心理学』, 文化書房博文社.
- 徳田克己 (1997) 障害理解における絵本『さっちゃんのみほうのて』の読み聞かせの効果 II—ハッピーエンドに対する期待と障害の永続性に関する認識の発達の变化—, 読書科学, 41(1), 9-14.
- 徳田克己 (2005) 障害理解と心のバリアフリー, 徳田克己・水野智美編著『障害理解 - 心のバリアフリーの理論と実践 - 』, 誠心書房, 2-10.
- Tokuda K., Mizuno T. & Nishidate A. (2012) Awareness and confusion of sales-people at department stores to customers who display behavioral characteristics which are different from normal people — As a material for considering shopping assistance for persons with developmental disabilities—, *The Asian Journal of Disable Sociology*, 12, 1-7.
- 戸野塚厚子 (2001) スウェーデンの小学校における「共存・共生」教育—「障害」、「からだの違い」の教材分析を中心として—, 学校保健研究, 43, 149-162.

Suggesting the Phase Model for the Education for Understanding Physical Disabilities and Developmental Disabilities

In this thesis, we structured a phase model for indicating the phase of education relating to understanding physical disabilities and developmental disabilities and what kind of steps they need to go through to learn about them .

Education for understanding physical disabilities starts with recognizing that there are people who have different characteristics than ourselves. Then, we teach them about “items used by people with disabilities and how they are used”. Furthermore, they learn that “people with disabilities can live the same way as people without disabilities”. And then, they learn the specifics of “the troublesome matters for people with disabilities in a daily life” as the knowledge necessary for creating a society for living with people with disabilities, and “creative ways to live for people with disabilities”. After that, they learn the “assistance methods to help people with disabilities”. Through this kind of learning, children think more about “the way of thinking on living with people with disabilities”.

In the education for understanding developmental disabilities, we make fictional character who has characteristic behaviors displayed by children with developmental disability, and have them think about how to interact with him. In addition to this instruction, we promote the children to “realize” that “there are people who have characteristics that are different from them”. After this instruction, we let them know “why they display behaviors that are different from ourselves”. After that, they learn the specific “matters that people with disabilities are troubled in daily lives”, and learn about what kind of assistance would help them. By integrating those educations, we lead our students to think about “what they should do to be a member of the same society who respects one another” and how the society needs to be changed.