

人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方

The Appropriate method of education for understanding disabilities on the basis of understanding human

芝 田 裕 一*

SHIBATA Hirokazu

障害理解教育について大切なことは、障害理解は道德等の授業でも取り扱われる人間理解を基礎とするところにある。本研究の目的は、障害理解を目標とはしながらもそれだけに特化するのではなく、障害理解の前提として必要である人間理解を重要視し、それを基礎に置いた上での障害理解に着目して、その教育のあり方、適正な方法について、小学校から開始される内容を主体とし、その後、中学校、高等学校そして大学までも視野に入れて概観することである。内容として、基礎的事項（理念、社会啓発等）、教育の体制と教員の能力（障害に関する知識と理解、学校生活全体で実施等）、授業の総論的留意点（子どもの感受性と認識力、うなづき・気づき・ひらめき等）、取り扱う主なテーマ（個人の尊厳と尊重、障害の意味・種別・分類、援助のあり方等）、授業の方法と留意点（テーマを取り扱う際の留意点、教材、疑似障害体験等）について論じている。

キーワード：障害、障害理解の教育、社会啓発、人間理解

Key words : disabilities, education for understanding disabilities, social enlightenment, understanding human

序論

1) 人間理解と障害理解

2007年（平成19）からの特別支援教育によって障害児に対する教育はますます関心を高め、関連して障害理解教育の必要性も高まっている。この教育の重要なことは、障害理解は人間理解そのものであり、人間理解を基礎とするところにある（芝田、2012）。それは、人間の理解が適切でないと障害を考える以前の人としての障害児・者の理解も十分なものはなり得ないからである。障害児・者への高い理解を示しながら、高齢者、子ども、外国人などへの理解がそれほど高くない事例を目にすることがある。これでは真の意味で障害理解とはいえない。適切な人間理解そして障害理解は人としてのプライドや誇りでもあるだろう。それらの社会的向上を図るために次代を担う児童生徒に対する教育は不可欠である。

2) 人間理解

人間理解といっても特別難解なことが求められているのではない。それは、憲法11条の「基本的人権」、教育基本法にある「個人の尊厳」、さらに、障害者総合支援法（2013年4月施行）の目的（第一条）に「自立した」から変更して明記される「基本的人権を享有する個人としての尊厳にふさわしい」にみられるような、障害児・者を含むあらゆる人に対する「個人の尊重」、つまり、個々の違いの相互容認を柱とするある意味、常識的な理解である。しかし、一方でこの常識は時として差別や偏見という歪んだ慣習的、伝統的、固定的な人間観を常態化させている。また、人は身勝手な理由から他者に対し

て嫌悪、憎悪、嫉妬、ねたみなど不適切な心情をいだきがちであり、根拠のない批判や非難をしがちである。人間理解とは、少し意識すれば誰でも達成可能なこの「個人の尊重」の確認を初歩とし、それに基づく差別や偏見などの不適切な人間観の是正を意味している。

3) 障害理解

障害理解とその教育については、これまでに多くの研究や事例が報告され（真城、2003；芝田、2010；徳田・水野、2004；他）、また、定義もいくつか示されている。障害理解は、その定義の議論もさることながら、「個々の違いを認める」という人としての基本が理解されればその延長上で容易に理解できることが基本である。すなわち、障害理解とは、小島（1978）がいうように、障害者を英雄的に過大に遇したり、障害者の要求を全て肯定することを求めるものではなく、障害者は健常者と等しく長所欠点もある人間であることの認識が前提である。加えて、当然ながら、障害児・者にも個性があること、学習によって成長、発達できることの認識も前提とされる。

言うまでもないが、障害児・者にも個人差がある。そのため、考え方や接し方は一様ではない。たとえば、ICFという機能障害、活動制限、参加制約があるため援助が健常者よりは多くの機会が必要とはなるが、強調されなければならないのはそれが常態ではなく、援助が不要な時もあるということである。また、思いやりなどの対象となる時もあるだろうが、それは障害者すべての状態をさしているのではない。つまり、そういう対象とな

る障害者もあるし、また、そういう対象となる状況もあるが、健常者と同程度ということもある。その他、障害児・者に対する特別扱いもケースや状態によってそれが必要である時とそうでない時がある。

障害理解は、障害児・者に対する差別・偏見の解消をその初歩とし、障害に関するその他の諸知識の理解であるが、その心情は上記の人間理解と同様、少し意識すれば誰でも達成可能なものである。ただ、その意識が継続的に必要という点は忘れられてはならない。

4) 健常児と障害理解教育

障害理解教育は、定型発達の健常児に障害児・者への理解を説いていくものであるが、同時に健常児への人間理解も説いていくものである。時に、障害理解が障害児・者への理解と援助を強要するなど、結果的に健常児に必要以上に無理な自己犠牲を要求してしまう指導事例がみられるが、これは障害理解の目標から大きく乖離するものであり、正しくない。健常児も発達途上であること、その健全な発達が推進されなければならないことがまず主眼とされ、その上で障害理解教育を実施していきたい。

5) 本研究の目的

人間理解に関する内容については道德等の授業でも取り扱われるが、本研究では、障害理解を目標とはしながらもそれだけに特化するのではなく、障害理解の前提として必要である人間理解を重要視し、それを基礎に置いた上での障害理解に着目して、その教育のあり方、適切な方法について、小学校から開始される内容を主体とし、その後、中学校、高等学校そして大学までをも視野に入れて概観することを目的とする。

I. 基礎的事項

1. 理念

1) 人間理解と障害理解の関連

障害児・者はいわゆるマイノリティ・グループに属するのだが、それは障害児・者だけでなく、健常児・者の中にも障害とは異なる理由で、「いじめられる」「仲間はずれにされる」「無視される」「常識はずれとされる」「見下される」「かわっているとされる」など、不当にも差別的な対象とされる比較的多くの弱者である人たちもマイノリティとして同様である。一般に、マジョリティ・グループは人間理解の重要性と必要性に気づかないことが多く、それが障害児・者を含むマイノリティ・グループへの心ない言動に発展する。マジョリティ・グループに対するマイノリティ・グループへの理解を進めることで適正な人間理解が求められ、それはまた、マイノリティ・グループ間の異種への理解やマジョリティ・グループ間の理解という総合的人間理解に連鎖するのである。

したがって、障害理解教育の非常に大切な理念は、マイノリティ・グループの典型として考えられる障害児・

者の理解をとおして、障害児・者の理解だけにとどまらず、総合的な人間理解を基礎とし、そして自尊感情などの自分理解をも含めて進め、さらに、その延長線上にまた障害理解を位置づけるという障害理解と人間理解を可逆的、双方向的、そして相互関連的なものとしていくことである。

2) 心情的な障害理解

障害の意味やノーマライゼーションなどに関する教育は定義を主体とした文言的な解説になりがちだが、それでは表面的でバーバリズム的な理解に終始し、真の意味での障害理解は進展していきにくい。障害児・者の事例を交え、障害児・者を一人の人として尊重し、心情的に捉えられるような丁寧な教育が大切である（芝田、2007a、2010）。

3) 継続的な教育

障害理解には、ユニバーサルデザイン的な状況とバリアフリー的な状況が考えられるが、それほどノーマライゼーションやインクルージョンが普及しておらず、社会全体に障害理解が十分ではない現在では、その多くはバリアフリー的である。これは心のバリアフリーと表現されることがあるが、人の心情は容易に変容するものではないことから時間をかけたバリアフリーが必要である。そのため、教育や啓発によって障害理解を進めてもその効果・成果がすぐに表れるとは限らない。したがって、障害理解教育は歩みを止めずに時間をかけた継続的な取り組みが大切である。

2. 社会啓発

児童生徒に対する障害理解は教育という領域で行われるが、一方、社会に対する場合は啓発といわれる。

1) 教員の責務である社会啓発

障害理解は、社会全体が理解していなければ児童生徒にだけ実施しても大きな成果は期待できない。したがって、社会啓発は不可欠であるが、その遂行は福祉、リハビリテーション、医療等の関係者と並んで教員の責務である（図1）。つまり、教員の業務は当然ながら、児童生徒への指導を主体とする教育だが、それと共に重要なのが社会啓発である（芝田、2010）。

2) 個人啓発の重要性

集団に対する研修会的な社会啓発は、時や場所を確保して進めなければならず、日常的には実施しづらい。そのため、意義深いのは、家族、親戚、友人など既知の人たちを対象とする口コミ的で日常的な個人啓発でこれは非常に効果的である。

3) 保護者への啓発

中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」（2005）中の「特別支援教育の普及啓発について」では「通常の学級を担当する教

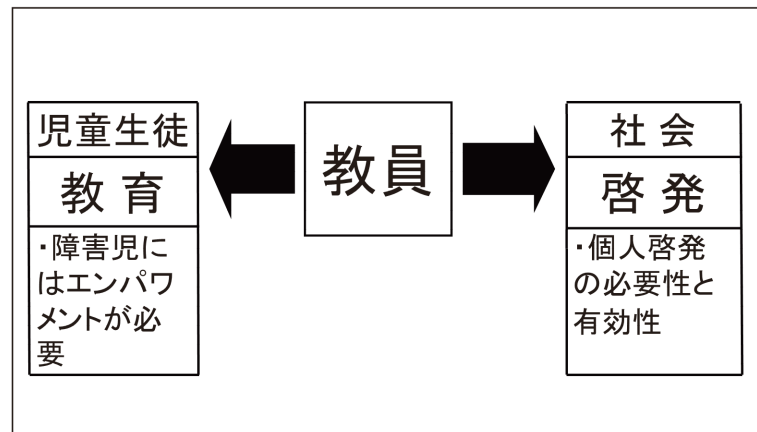


図1 教員の責務である社会啓発

員や、障害のない児童生徒及びその保護者の理解と協力が不可欠となる」と指摘している。このように、障害理解教育は児童生徒への実施だけでは不十分で、家庭における児童生徒に対する影響が看過できないことから保護者・家族への啓発があることで意味をもち、成果がみられる。学校においてしっかりした教育を行っても、家庭において不適切な障害理解に基づく言動があれば、その意義は大きく低下する。社会の一員である保護者への適切な啓発は欠かせず、重要視したい。そのため、障害理解に関する授業を実施後、同内容に関して適切に保護者・家族への啓発を行うことが大事である。

4) 社会啓発の波及効果

欧米にみられるように、障害者や高齢者のリハビリテーション（寝たきりの防止などを含む）、さらに就労を推進していくことは、やりがい、生きがいなどのQOL向上はもとより、年金、介護費用、生活保護費などの社会福祉支出減と税収増につながり、ソーシャル・キャピタル的な面から、結果的に大きな社会貢献となる。日本にはこのような障害者、高齢者のQOLを主体とし、その上で歳出と歳入の効率化を図るという意識が高くないが、国をはじめ社会がこのような方針を認識するためにもその根底として人間理解や障害理解を進める社会啓発が必要で、それが大きな波及効果をうむ。

II. 教育の体制と教員の能力

1. 障害に関する知識と理解

障害理解教育を実施する教員（担任）には、「障害者は気の毒、かわいそう、不幸である。だから思いやりが大切」といった一面的で狭隘な障害者観から脱却・前進し、障害と障害児・者に関する広範囲な知識と理解、加えて援助のあり方と方法に関する知識と理解（芝田、2007a）が必要である。さらに、普段の学校生活の場面での児童生徒に対する表現や言葉にも十分気をつけておかなければならない。たとえば、通常学級は学習や生活のステージであり、通級指導教室は練習場であり、楽屋

であるといった表現（柘植、2008、Pp.57-58）や「障害児は手がかかる」といった言葉は、その背景や意味を正確に説明せず、安易に使用すると障害児への誤解、偏見とともに特別支援学級や特別支援学校を劣位にみる姿勢を児童生徒に植え付けてしまうことになる。

ところで、河合（2004、Pp.55-57）は、幼稚園で絵本を読みたいと言えず、教員の言うままみんなと一緒に遊ばされた子どもの事例を紹介し、教員も保護者も子どもはいつも「明るく元気に」していなくてはならないと考える「明るく元気に」病のおかげで、悲しい目や苦しい目にあった子どもは多いのではないかと指摘している。このように現代は、内省的な人や感受性が強く対人関係の苦手な内向的な人には不利な時代で、小さい時から明るく元気に、友達はたくさんという無条件の圧力がかけられている。教員は、こういう画一的な子ども観に価値を置きがちであるため、一人ひとりの個性を尊重する人間理解を再確認しておきたい。

2. 共に考えるという姿勢

総合して、教員はニュートラルな立場でなければならないため事実や現状を主体とし、偏った思考・意見や、「君たちは障害者を分かってないから教えてあげる、そして理解しなければならない」といった一方的、押しつけ的な態度は避け、共に考えていくという姿勢を大切にしたい。

3. 指導計画と教員の能力

障害理解教育に関しては、学習指導要領総則には「特別支援学校との連携や交流、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設ける」と示されている程度で、一貫した指導要領や指導計画はまだ定められおらず、今後の課題である。しかし、指導要領や指導計画が示されていないことが障害理解教育を実施しない理由にはならないであろう。また、実施するにしても十分に錬成されていない画一的な指導計画や他校の指導計画に軽々

に依拠するのは、その学校の障害理解教育の質的低下を招き、望ましくない。つまり、対象児童生徒の発達段階、その学校の持つ教育環境、校区の地域性などによる環境要因、非常に多様である人間理解や障害理解のどこを教育対象とするかなどの学習要因に適したその学校独自の、あるいはその学級独自の指導計画が作成され、それに基づいて障害理解教育は実施されねばならない。

そのため、教員には、多数の実践事例（西山、2011；真城、2003；富永、2011；他）を参考とすることは意味がある。しかし、単純にそれに準じるのではなく、教員としての一般的専門性の元に独自の指導計画や授業案を作成する能力とその指導計画の充実化へ向けての努力が希求される。それには、事後に授業案や授業計画が適切であったかという評価とそれに基づく改変（PDCA）が欠かせない。

4. 教員への研修

障害理解教育は、それを実施する一部の教員だけでなく、校長、教頭を含むその他の校内の全教員が適正に人間理解、そして障害理解を進めていることが前提で、これは道德教育と同様である。したがって、全教員に対する人間理解、障害理解に関する基礎的な研修と応用的な研修が継続的に行われる必要がある。

5. 学校生活全体で実施

障害理解教育担当の教員だけでなく、全教員には、全教育活動を含む学校生活全体において障害や障害児・者に関連した事項が出現してきた時、授業以外の日常的な学校生活の中で児童生徒とふれあう時に人間理解をベースとする姿勢でかわり、必要があれば指導するという意識が欠かせない。この考え方は、学習指導要領（小学校、中学校）の道德や総合的な学習の時間に示されているものと類似である。そのために、校内推進委員会の設置、道德教育にみられる推進教師の任命といった具体的な体制整備が望まれる。

6. 評価

障害理解教育や社会啓発では、その効果を客観的に評価・判断することには限界がある。授業後に感想文を書かせることがあるが、そこに児童生徒の「本音」が記されているとは限らず、かえって「たてまえ」だけを求めることになりかねない。つまり、現実的に障害理解教育に関する評価は容易ではないため、教員によって評価の必要性と方法の検討が大切であろう。

道德の評価では、観察や会話、面接、質問紙、作文やノートなどによる方法が学習指導要領に明記されている。授業後に感想文を書かせるなどの評価が必ずしも無意味とは言えないが、設定された授業場面ではなく、日常的

な生活の場面における私的な児童生徒の言動から評価・判断することをまず念頭に置きたい。したがって、上記のように教員は、常に私的な児童生徒の言動に注目し、さらに授業中だけでなく、学校生活全体でも適切性を欠いた児童生徒の障害観にふれればそこで適切な指導（教育）が行われることが不可欠である。

7. 道德等の授業との連携・協力

「人間尊重の精神」など人間理解に関する内容については、教育基本法はもとより、学習指導要領の総則や道德に関する章でも取り扱われ、その他、総合的な学習の時間や特別活動などでも取り上げられている。したがって、人間理解に関する内容はこれら道德、総合的な学習の時間、特別活動等の授業に定められている内容と連携・協力して進めていくことになる。それは、障害理解へつなげ、発展させることを念頭に置いて人間理解に関する指導が進められることを意味している。

8. 障害理解教育の制度化

太平洋戦争後には授業対象として定められていなかった道德は、議論を経て1957年（昭和32）ようやく学校教育法施行規則に「道德の時間」として定められるが、それ以前は全教科すべての教育活動で道德教育が行われる「全面主義」であった（村田、2009）。もちろん、道德の時間が設けられても道德と全面主義の二重構造であり、全面主義の主体性は変わらないが、道德をより充実させるための教科化は多方面から求められ、検討されている。今後、障害理解教育は、全面主義的状况を主体としながらも、「障害理解の時間」などとして学校教育法施行規則、そして学習指導要領に独立した授業対象として定められること、あるいは、道德の一内容として定められることが期待される。

Ⅲ. 授業の総論的留意点

1. 子どもの感受性と認識力

教育全般において子どもの感受性、認識力、さらに社会性はかなり高いものがあり、看過してはならない。たとえば、平等と不平等、公平と不公平、理不尽、羞恥、好悪、本音とたてまえ、ウチとソトなど、定義的にはまだ理解できない年齢でも心情的にしっかり感じており、その認識力をもっている。ただ、発達段階によってその心情を言語化する能力には差があるため感じていない、認識していないというように判断されてしまうのである。たとえば、小学校低学年の学級内での不公平状態があった場合、内容によっては必ずしも公平に行われるとは限らないことは教えていく必要があるにもかかわらず、教員が子どもだましの不十分な説明だけですからまってしまう児童が分かったようにみえる時がある。しかし、児

童は言葉で反論できないだけで実際は納得できていないことが多く、感情的に不公平感を抱くことになる。それが障害児にかかわることであれば障害理解へのネガティブな状態に連鎖することがあるため丁寧な解説が肝要である。

ちなみに、平等には以下の考え方があるが、アメリカでは機会の平等を実質的平等として保障している。

(1)機会の平等と結果の平等

- ①機会の平等…機会はすべての人に平等に保障される。
- ②結果の平等…すべての人に同じレベルの結果が保障される。

(2)実質的平等と形式的平等

- ①実質的平等…条件の異なる人には同等の条件になるようルールが改変され、適用される。
- ②形式的平等…条件の異なる人にも同じルールが適用される。

2. うなづき・気づき・ひらめき

障害理解教育は、児童生徒に下記のような①うなづき、②気づき、③ひらめきの3段階を順次求めていくことがその主要な構成で、授業ではこの3段階を目標に児童生徒と共に考え、話し合うことが基本である。

- ①第1段階：うなづき…「障害」に関する講義と丁寧な解説（導入）。
- ②第2段階：気づき…講義に関する話し合い（児童生徒の意見）。
- ③第3段階：ひらめき…類似の事例、自身の経験などに関する話し合い、グループ学習、模擬授業。なお、児童生徒による模擬授業（真城、2003；他）はグループ学習とセットでの実施でもよい。

3. 発達段階に応じた内容

障害理解の内容はさまざまであり、その難易度もまた多様である。そのため、年齢、学年（小、中、高）など児童生徒の発達段階に応じて適切な障害理解の内容を検討することが必要である。なお、障害理解の発達段階と授業の留意点については次のような考え方と留意点が示されている（徳田・水野、2004；他）。発達段階は、①気づきの段階、②知識化の段階、③情緒的理解の段階、④態度形成の段階、⑤受容的行動の段階であり、留意点は、①発達段階に応じた指導、②思いやりを育てるものではない、③体験的学習、④自主的課題、⑤グループ学習、⑥地域での学習である。

ただし、これらはあくまで基本的なものであり、実施にあたっては弾力的、柔軟的な対応が求められる。

4. 低年齢では人間理解が先決

幼稚園レベルや小学校低学年（1～2年生）の低年齢レベルでの障害理解は内容によってはやや時期尚早である。障害理解を早期に指導しなければならないとする考え方は必ずしも適正とは言えない。低年齢では障害理解よりも人間理解がテーマとして望ましい。しっかりした人間理解が進んでおれば、小学校中学年（3～4年生）や高学年（5～6年生）から障害理解教育を開始しても決して遅くはなく、十分理解が可能である。

5. 障害児のきょうだいへの配慮

障害理解教育だけでなく、普段の授業において障害児のきょうだいへの配慮は軽視されがちである。白鳥他（2010）は、多くの事例をとおしてその問題点と配慮を示している。たとえば、障害児のきょうだいが学級内にいる場合、授業の中で安易に協力を依頼するなど慎重に行うこと、まだカミングアウトしていないきょうだいがある場合があるため、安心して話題にできるような環境作りを心がけることなどである。

6. 障害児に対する教育の必要性

障害児・者であっても自身の障害についてしっかり認識しているとは限らず、まして他の障害種に対してはなおさらである（芝田、2007a）。たとえば、視覚障害では、その活動制限は非常に個人差があり多様であるが、他の視覚障害児・者の行動における活動制限、あるいは行動能力（活動能力）が視覚の障害で「見えない」だけにその個人差や多様性が認識しづらく、結果的に自分自身の活動制限を主体にした個人的で限定的な視覚障害の認識に終始しがちである（芝田、2007、2011、他）。また、障害児に対する人間理解や障害理解に関する教育はその総合的な理解だけにとどまらず、自分理解や自身の障害受容にも有意義なものである。したがって、特別支援学校や特別支援学級において障害児に対する障害理解教育は必要であり、非常に大切である。これに関する同様の意見は少なくない（富永、2011；他）。

なお、社会啓発は教員の責務と先に述べたが、障害児・者に対しては、教育とともにまだまだ多い障害児・者差別や偏見にくじけないという精神的な強靱さと冷静さを人間理解、障害受容などのエンパワメントとして指導・助言していきたい（図1）。さらに、差別や偏見というストレスに対処するコーピング力も重要である。加えて、障害児・者に対して、自身も障害理解に関する教育と社会啓発の一翼を担う重要な担当者であることと発達段階に応じた啓発の内容・方法のあり方を働きかける。それは、自身の個別的な障害の理解を周囲や社会に促すだけでも意義がある。

Ⅳ. 取り扱う主なテーマ

取り扱うテーマの主なものについて論じる。教員は事前にこれらに関する高い知識を習得しておかなければならないために専門家の助言・指導を得ることも必要である。

1. 個人の尊厳と尊重

個人の尊厳と尊重という基本的な事項を取り上げ、差別、偏見、いじめなどがあってはならないというテーマへの端緒とする。芝田（2007a、Pp.151-152）は障害児・者を念頭に「障害の理解に必要な考え方」を示しているが、その基本は互惠性社会、相互理解、相互適応、個人尊重、オンリーワンの受容（個性の尊重）などの人間理解である。これは、一人ひとりの違いの認識や、一つのことができる、できないは個人の優劣には影響されないという認識といった日常生活的なものである。

また、青少年の中には「年をとることは恥ずかしいこと」といった高齢者に対する軽視的な考え方がみられる。高齢者の知識・経験は豊富で「高齢者は図書館」と称している国もあるなど障害理解へつなげる前に、道徳でも扱われている高齢者に対する尊敬と感謝という意識はしっかり深めておく必要がある。さらに、小学校高学年以上（中学、高校、大学）においては、共生社会、QOL、いきがい、自由・平等、人権・権利、義務・責任、自己決定の権利・能力なども対象としておきたい。

2. モラル・マナー・ルール

学習指導要領解説（道徳編、p.21）でも社会全体のモラルの低下への対処が取り扱われているように、年齢、性別という属性を問わず、その低下が叫ばれて久しいモラル、マナー、そしてルールである。社会生活の基盤としてモラル、マナーは不可欠であり、人間理解にとって重要なものである（芝田、2007a、Pp.154-156）。また、モラル、マナーに関連するルールとして道路交通法による交通ルールの理解も大切である。歩行者、自転車・バイク・自動車等のドライバーの身勝手な行動が問題視され、特に自転車の通行、駐輪は目に余るところがあり、社会悪とさえいえる存在になっている。その基本である道路交通法は、社会すべてが認識することによって存在意義が顕在化するにもかかわらず、社会が十分な理解に達しているとはいえない。国には、道路交通法を制定するだけでなく、学校教育や社会教育として広く普及させる努力が不十分である。したがって、学校教育法や学習指導要領による道路交通法指導の義務化は喫緊の課題であろう。

その他、小学校高学年以上には、関連として日本社会の特質も取り上げたい。たとえば、欧米と日本の個人結合様式の対比（図2、小島、1978）、日本の社会集団と人間関係（図3、芝田、2007a）、ウチとソト、親切・共感・同情、恥、甘えなどである。低いモラル、マナーの

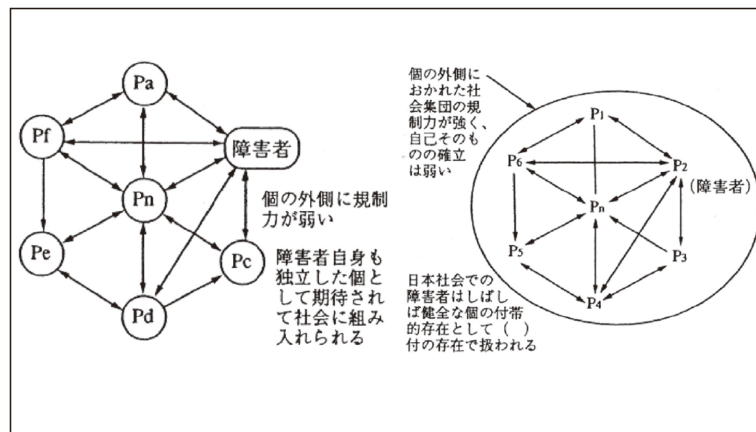


図2 欧米と日本の個人結合様式の対比

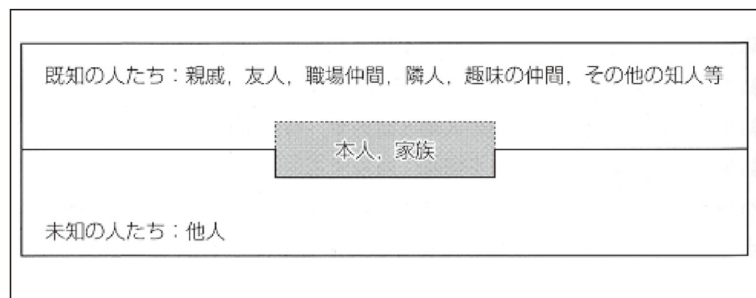


図3 日本の社会集団と対人関係

本人・家族は、図の上段の既知の人たちと集団を形成し、互助の関係にある反面、非常に気を使い、集団を尊重する傾向にある

根底には人の我欲と利己的な心理がある。それは、非常に気を使う既知の人たちに反して未知の人たちに対する時に多くみられる（図3の下段）。

児童生徒には、モラル、マナー、ルールを遵守するという自尊心、自身の忍耐と寛容の大切さが強調されねばならない。さらに、モラル、マナー、ルールに反するようなマスメディアにみられる行き過ぎた表現、先輩や大人にみられる利己的な言動に影響されないという姿勢も強調される必要がある。

3. 差別と偏見

差別、偏見、そして先入観、スティグマの問題点、その原因、そして、解消・是正や啓発のあり方、被差別者の心情などを取り上げる。このテーマはネガティブな障害観を是正するという意味で障害理解の基本であり、初歩である。

社会は、障害児・者の人格、能力等についてその実態を見ず、過小評価し、さらに、障害児・者との間に不当で無用な距離を置く傾向にあるが、その差別にもつながる偏見や先入観には以下がある（芝田、2010）。

- ①障害者は、健常者とは平等、対等の存在ではない。
- ②障害者は、健常者の身近ではなく、遠く離れた存在である。
- ③障害者は、健常者より社会的に下位の存在である。
- ④障害者は、憐憫、同情の対象である。
- その他、以下も付加したい。
- ⑤発達障害は保護者の養育に問題がある。
- ⑥因果応報は「親の因果が子に報い…」という意味である。

この⑤は教員の中にも多くみられ、教員の障害児やその保護者への誤った対応がその発達障害をさらに重篤化させたり、二次障害に連鎖させる事例が少なくない。また、⑥の因果応報は自業自得という意味で障害児が生まれることと親や先祖とは無関係である（芝田、2007a）にもかかわらず、大学1年生にその偏見がぬぐえず、強く信じている事例がみられるなど根強いものがある。差別は、対個人だけでなく、文化、言葉や方言、ジェンダー、人種、職種、学歴、都鄙（地域差）などの社会的、民俗的なものも視野に入れておきたい。偏見や誤った認識には、障害児・者に対するイメージや障害観、障害児・者の能力における低評価、因果応報の意味などが対象となる。

また、差別語とされる用語について、その背景、それへの対応・対処・啓発、加えて差別語を排除するだけで済むのか、使用する人の心理・心情はどうかといった点も取り上げたい。なお、アメリカやカナダでは、小学生から大学生までを対象に被差別状態を実際に体験させるというある意味で極端な演習が実施されている。これは

講話や討論だけでは差別の意味や被差別者の心情等の理解には至らず、差別解消にはならないことが背景にある。欧米と日本における人種差別など差別の質的社会的相違、保護者など社会の演習の体験の容認性などから日本に取り入れられるかは議論の余地はある。しかし、いじめ問題ではロールプレイ的な演習が取り組まれているため検討に値するものであろう。

4. いじめ

いじめの意味、いじめに至る原因や実態などがテーマとなる。いじめは、障害児もその被害者となることがあるが、いじめる側といじめられる側に質的に大きな相違はなく、双方同じような行動傾向を持っていることが明らかになっており（佐藤・佐藤、2006）、誰もが両方の立場になる可能性が示唆される。たとえば、名前、服装、言葉遣い、行動などが大多数と大なり小なり異なる児童生徒が異質と認識されると、Goffman（田中、2010）のいう状況適合ルールによってからかいやひやかしなどのこころない言動、さらに排斥、攻撃といういじめが発生する。いじめはこれだけが原因ではないが、このような異質とされ、孤立する児童生徒の中に障害児が含まれていることがある。このため大多数と異なっているのは個性であること、オンリーワンを尊重することなどについて考える。これは、後述する社会との関係からみた障害者の活動制限（芝田、2007a, p.145）や個性の尊重などに関連する事項である。

5. 障害の意味・種別・分類

障害の意味と考え方、その種別と分類など障害全般を取り扱う。障害の意味と考え方では次のような障害に関する広範囲なものがテーマとなる（芝田、2010；他）。

- ①障害児・者に障害が認められるのは「理性」と「感情と理性の制御」であり、「感情」には障害は見い出せないとする「感情健全論」（芝田、2010）。
- ②障害は絶対的なものではなく、相対的であるとする「障害の相対性」。
- ③欠陥のない人はいないという「障害と欠陥」。
- ④就労、生理学・医学・心理学・教育学等への寄与、社会に感動を与えるなどの「障害者の社会貢献」。
- ⑤障害は特徴・個性。
- ⑥障害児・者の多様性と個性（その人らしい生き方・自立）。

障害種別では、視覚障害（芝田、2007a、2011、他）などの身体障害、知的障害、精神障害、自閉症などの発達障害（佐々木、2010；他）というすべての障害の名称、特性などが対象となる。特に発達障害は、通常学級に比較的多く在籍し、身近に当該児童生徒がいる可能性があるにもかかわらず、まだまだその理解が人口に膾炙して

いないため丁寧な解説が欠かせない。さらに、障害者の実態として生活と職業も必要である。障害分類では、国際生活機能分類（ICF）があるが、以下のような活動・参加・環境因子の意味、背景、相互関係などもふれておきたい。

- ①「社会との関係からみた障害者の活動制限とは、大多数の人間において一般的であり、普通とされる方法、速度、習慣のカテゴリーからみてさまざまな程度・段階で活動が制限されるといえる。つまり、状況によれば、社会の理解不足が活動制限を生み、助長していることになる。」（芝田、2007a、P.145）と。
- ②参加制約の低減・解消（社会の理解の向上）が活動制限の低減・解消（障害児・者の活動能力の向上）に繋がり、社会の担う部分は非常に重要であること（芝田、2007a）。
- ③バリアの存在とバリアフリー。
- ④ユニバーサルデザイン。
- ⑤障害児・者の社会受容（南雲、2002；芝田、2007a；他）。

小学校高学年以上には、①ICF、②ノーマライゼーション、③インクルージョン、④ピープル・ファースト、⑤自立生活運動（IL 運動；Independent living）、⑥障害者権利条約、⑦特別支援教育、⑧高齢者・障害者リハビリテーション、⑨障害者福祉などへも展開させていく。加えて、⑩各障害の特性（活動制限）と留意事項、⑪各障害に応じた人間関係、⑫その理解がまだ不十分な弱視（ロービジョン）や発達障害をはじめとする各障害に応じた物理的環境のあり方（芝田、2011；佐々木、2010；他）などの知識と理解も大切である。

ただ大切な点は、これらを理念的、文言的に解説するだけでなく、心情的にも理解できるようにすることである。また、ピープル・ファースト、自立生活運動などでは、障害者がこのような運動に至った社会の人間理解・障害理解の不十分さ、リハビリテーション・福祉の適切

性を欠く歴史的な考え方の背景や経緯、その障害者の心情などに関する理解が大切となる。

6. 障害という表記

障害は、「障がい」、「しょうがい」などと表記されることがあるが、その背景、意味、対応などをテーマとする。適切な表記の検討は大事だが、大切な点は根底となる用語使用における心情であること、適切な表現であってもそこに差別的、偏見的な心情が見えるようでは意味がないということであり（芝田、2010；他）、これは多くの障害者の声でもある。なお、現在、法令的、社会的にはまだ「障害」が使用されているため、上記の紹介は重要であるが、前述のように教員はニュートラルな立場であるため授業では「障害」が使用されることがふさわしい。

7. 援助のあり方

障害児・者にとって社会の援助は有意義で不可欠だが、障害児・者は常に援助を欲しているわけではなく、援助が不要な時もある（芝田、2007a、Pp.156-157）。したがって、援助の声をかけるが、障害児・者から固辞されれば援助は控えるということをつまね、援助のあり方を考える。社会は互恵的であり、援助も相互に行われるのが健常児・者にとっては常態であるが、障害児・者にとって援助は一方通行的な受動状態がほとんどである。援助はする方とされる方ではその心情は大きく異なる。つまり、援助を受ける方にとって援助はありがたいのだが、同時にある種の心理的負担感が発生する。健常児・者のように援助をしたり、されたりする相互的な状態であれば、その心理的負担感を意識することは少ない。しかし、障害児・者にとってほとんどが援助される立場であり、援助に対して「ありがたいばかりの毎日です」という障害者の嘆息にも似た心情を押し量ることも大切である。小学校高学年以上では、このような被援助者の心情もテーマに加えておきたい。

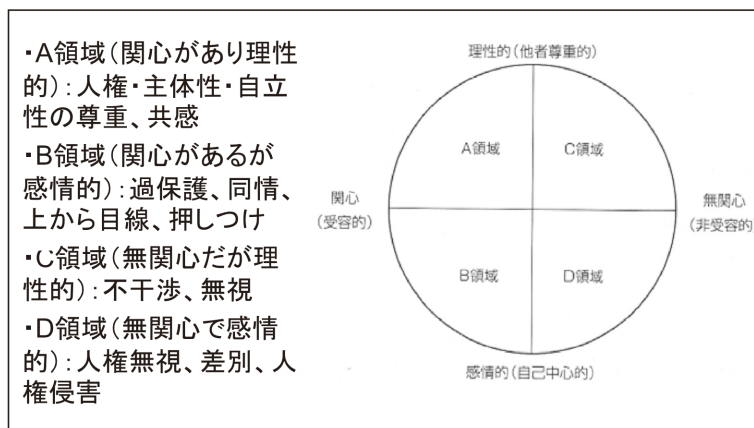


図4 社会の障害者に対する意識と態度

8. 障害児・者への接し方

障害児・者に対してどのように接していけばよいかをとり上げる。社会の障害者に対する意識と態度では、他者に対する心情性（理性的で他者尊重のか、感情的で自己中心的か）と障害児・者に対する関心性（関心があり受容のか、無関心で非受容のか）の程度によって4つの領域に分類できる（図4、芝田、2007a、Pp.146-147）。障害児・者に関心があり、理性的で他者尊重的なA領域（人権・主体性・自立性の尊重、共感）が適切という障害児・者の心情を尊重した接し方を考える。

9. 障害児・者の補助具等

点字、白杖、手話、補聴器、車いす、障害者用に改変されたパソコン・自動車などの使用実態、その使用法、課題などを取り扱う。可能ならば体験するのもいいだろう。これらについては、障害者や教育・リハビリテーション・福祉などの関係教職員による講演と兼ねるとより効果的である。

V. 授業の方法と留意点

1. テーマを取り扱う際の留意点

1) 発達段階に応じた指導

先にあげた「IV. 取り扱う主なテーマ」のうち、1. 個人の尊厳と尊重、2. モラル・マナー・ルール、3. 差別と偏見、4. いじめは主に人間理解に関するものである。これらの中には、道徳、総合的な学習の時間、特別活動でも取り扱われる内容があるため、これらの授業と連携・協力して障害理解につなげたい。特に小学校低学年では、先にこのようなテーマから進めていくのがよいであろう。ただし、当初は簡単に扱うだけとし、折に触れて繰り返し扱いながら学年が上がっていくにつれて、すなわち、発達段階が上がるにつれてより詳細な解説を加えていく。5. 障害の意味・種別・分類以降は、内容によって小学校低学年からの開始でも問題はないが、中学年あたりからでもよいであろう。

また、障害者に対する思いやり、手助け、寄付などがテーマとして取り上げられやすいが、これについてはより丁寧な解説が必要である。安易に進めるとそれだけが障害理解であるという表面的な理解に終わってしまうことになる。たとえば、「障害者を街でみかけたら温かく見守ってあげましょう」と教員が言う小学校高学年程度になると即座に「はい」「手を貸してあげます」という声が返ってくるが、それはたてまえで本心では障害理解には至っていないという指摘がある（白鳥他、2010）。留意しておきたい。

2) 個性の尊重と自己開示

金子みすゞの「わたしと小鳥とすずと」は個性の尊重という観点から優れた詩であり、そこにある「みんなち

がって、みんないい」というフレーズは授業として取り上げたいテーマである。ただ、小学校5年生を対象にこれをテーマとして自他の得意、不得意を児童相互に開示させる授業例がある（冨永、2011）。テーマとしては問題ないが、このような進め方には慎重が必要で、障害理解教育がかえって児童の成長の阻害とならないような配慮が欠かせない。自己開示や他児童の長所・短所を挙げさせるなどは、小学生レベルでは精神的に成長しきれていない児童もあり、自信欠如やストレスなどにつながることを考えられるため時期尚早で、他の方法での実施が適切である。アメリカでは、高校で「成績優秀な生徒」「スポーツ万能な生徒」などをクラスで投票させるという慣習があるが、日本では中学・高校生であってもこのような方法はなじみにくい。「いじめ」解消をめざして、自分の長所を発表しあうという小学校の授業例があるが（読売新聞、2012）、まだこの方がよいであろう。

「みんなちがって、みんないい」を教材とする場合、次のような授業例が考えられる。

①「あの友だちは変わっている」「あの人は変人だ」といわれる場合、大勢の人とはちょっと違っているだけの児童生徒や人であるということなど、その意味をクラスで考える。

②他者と違っていたことが理由で嫌な思いをしたり、嘲笑された場合、またその人を嘲笑した場合、それはどういう状況であったか、それはなぜか、そのようなことが理由になるのかなどをクラスで考える。

自己開示や他者批評ではなく、一般論として得意分野、性格、考え方、癖、習慣などは一人ひとり違っており、そこに優劣は存在しないことを気づかせたい。つまり、健常者も障害者も人としての優劣はなく、「違っているだけ」（特性、個性）という事実気づけるよう働きかける。

2. 教材

教材としては、まず教科書・教材・絵本の活用がある。ただ、教科書等に扱われている障害種は、1996年（平成8）から小学校国語教科書（4年上、光村図書）に掲載されている大島健甫著「手と心で読む」をはじめとして視覚障害、聴覚障害、肢体不自由という見目に分かりやすい身体障害がほとんどである。他の知的障害、発達障害、精神障害に関するものは非常に少ないこと、また、小学校と中学校で取り上げている内容に大きな相違がないこと、障害の扱われ方に誤りがあることなど問題点も指摘されており（徳田・水野、2004；他）、注意しなければならない。

次に、テレビ番組の活用があげられるが、これは障害理解だけでなく、人間理解に関するものでもある。たとえば、NHK 教育テレビのいくつかの番組、フジテレビ

系列の「アンビリバボー」などがある。これらから教材としての題材を得たり、また時間帯によれば学級で視聴するのもいいだろう。人間理解への活用例として「にほんごであそぼ」(NHK 教育テレビ)で歌われる「ええじゃないか 日本」の歌詞(以下)がある。

「…なきむしだって(ええじゃないか、ええじゃないか)、おこりんぼだって(ええじゃないか)、さびしがりやで(ええじゃないか)、十人十色で(ええじゃないか)、かけっこまけても(ええじゃないか)、かっこわるくても(ええじゃないか)、失敗したって(ええじゃないか)、成功のもとさ(ええじゃないか)、夜があるから朝が来る、涙あるから笑いある、雨が降っても陽は昇る、夢に向かって(ええじゃないか)…」

どちらかといえばこれは小学校低中学年向きであるが、社会的にネガティブとされる属性が実際は尊重され、低評価されたり非難されるものではないといった他者尊重、個性の尊重、オンリーワンの意味、そして児童生徒のエンパワメントなどを考える教材となる。このような歌については、「世界に一つだけの花」、「イマジン」といったポピュラーなものからそうでないものまで多数あり、取り扱いは年齢(学年)に応じた考慮が必要だが、歌詞の意味を話し合う機会として活用できる。その他、障害関連の機関や団体が作成している障害に関する資料、DVD・ビデオなども教材となるだろう。

3. 疑似障害体験

疑似障害体験については多くの研究(真城、2003; 芝田、2007a、2007b、2012; 徳田・水野、2004; 他)があるため詳細は省き、主要な留意点を列記する。なお、少なくとも視覚障害の理解には疑似障害体験は不可欠である。

1) 体験の目的と意義

疑似障害体験の目的は、障害児・者の生活における不便性・困難性を理解すると同時にその不便性・困難性を克服できる可能性があるというポジティブな側面の理解である。このポジティブ性の方がより大切であるにもかかわらず、忘れられがちである。この目的のもとに行われる疑似障害体験には高い意義があるが、必ずしも実施しなければ障害理解が進まないというわけではない。また、幼少期では時期尚早で、幼稚園はもとより小学校低学年や中学年程度ではまだ実施する必要はなく、高学年以上からの実施が適切である。

2) 事前・事後の解説と討議

重要なのは、体験だけでなく、事前・事後の解説と討議である(芝田、2012)。特に実施後の討議は欠かせない。事前解説の内容には、疑似障害体験の目的、実施方法、体験による自己観察の重要性、実際の障害との相違点などがある。事後解説・討議の内容には、体験によっ

て気づいた点、障害の不便性・困難性を克服する可能性などがある。また、事前・事後のどちらかで、疑似障害体験をとおして障害児・者への態度、援助の方法、障害児・者の実態など障害理解に関する講義も行うとよい。

3) 体験の対象となる障害

一般的に体験の対象は視覚障害と肢体不自由が多い。また、発達障害ではディスレクシアなどの疑似体験が考えられる。中でも視覚障害体験は、アイマスクを用意すれば容易に実施できるため多くの地域で行われている。その対象は、歩行(手引きによる歩行、芝田、2007a)、読み書き(点字)、ADL(身辺管理、家事)である。さらに、アイマスクによる全盲だけでなく、シミュレーションレンズなどによる弱視(ロービジョン)での体験も意義深い。

ただし、歩行体験ではアイマスクに慣れる時間を十分とることが必要で、この点が誤って実施されている例が非常に多い。一般に、疑似障害体験は遂行時間に比例してその意義は高まると考えられるが、視覚障害の歩行体験はその限りではない。それは人が視覚によって移動における安全性の確保と危険性の回避を行うため、視覚遮蔽によって多くの体験者は開始と同時に不安や恐怖を感じるからである。したがって、この不安感・恐怖感の低減にある程度の時間をかけなければ、不安や恐怖だけが強く印象づけられ、体験の目的達成どころか視覚障害に対して大きな誤解を生じさせる結果となってしまう。したがって、歩行の疑似障害体験はアイマスクに慣れ、この不安感・恐怖感がある程度低減してから始まることになる。

4) 専門家の指導・助言

以上のように、アイマスクや車いすを用意して実施すれば疑似障害体験が可能と軽々に考えるのは危険である。初めて疑似障害体験を実施する教員は前もって専門家の指導・助言を受けておきたい。

4. 障害児・者との交流

学習指導要領総則にも記載されているように障害児・者との交流は非常にインパクトがあり、重要な要素が含まれてはいるが、障害児・者と交流すればそれだけで障害理解が進むと単純に考えるのは早計である。これまで既述してきたように、丁寧で確実な障害理解教育が主であって、あくまで交流はその一方法であることを明記しておきたい。なお、交流の実施には適切な計画が必要で時には専門家の指導・助言は欠かせない。

1) 障害児が通常学級に在籍する場合

障害児が通常学級に在籍する状態は狭義の意味でインクルージョンといわれるが、その状況を適切に活用すれば障害理解教育の一環となる(篠崎、1978; 大和久、2003; 他)。なお、他の健常児童生徒に対して、事前に

その児童生徒の年齢に応じた人間理解、障害理解に関する指導、及び対象障害児に関する諸知識に関する指導が必要である。また、障害児と教員（担任）対その学級の他の全児童という対立構造にならない配慮が必要で、この構造になることで障害児がいじめの対象となった事例がある。

2) 障害者が教員の場合

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由が多いが、障害者が教員の場合、その教員から授業を受ける、学校生活を共にするなど人間理解、障害理解を自然に学ぶことができる。障害のある教員による意義のある障害理解教育が実践されている事例は少なくない（全国視覚障害教師の会、2007；小島、2008；仲村、2012；他）。この意味でも障害のある教員の増加は必要である。

3) 交流及び共同学習

1972年（昭和47）以降、文部科学省は交流教育を促進させ、「弱者に対する思いやりを育む」ことが目的とされた。しかし、この目的だけが根底にあっては障害児と健常児は人として対等で、そこに優劣的、上下的な関係はないという障害理解の原則が誤解され、交流教育の意味は見出しづらい。交流教育はその後1979年（昭和54）からさらに進められ、資料作成配付、推進校指定、講習会などの取り組みを経て、2008年（平成20）告示の学習指導要領総則で示された交流及び共同学習に引き継がれて現在に至る。その課題として、①特別支援学級担任の付き添いの問題、②安全確保や緊急事態への対応、③交流先の学級担任や児童生徒の意識や理解と受け入れ体制などがあげられている（全国特別支援学級設置学校長協会編、2012）。この③は実施において障害理解が不十分であることが示唆される。

交流及び共同学習は「学習」が目的で、障害理解のためだけに実施されるものではない。これは、基本的に対象である障害児童生徒と健常児童生徒に人間理解、障害理解がしっかりと把握されていることが前提とされ、さらに、事前に障害児と健常児が対等で、相互に打ち解けた心理的に良好な関係が構築されていなければならない。この点は以前から指摘されているにもかかわらず、現状ではその人間理解、障害理解が不十分なまま実施されてきているところに問題がある。たとえば、障害児だけが自己紹介をし、健常児はそれを聞いているだけという事例（富永、2011）にみられるように、障害児が「お客さん」的ではかえって健常児に誤解を与え、その意義は著しく低下する。類似の指摘は少なくなく、現状では意義のある交流及び共同学習とは温度差がみられる。交流及び共同学習は、健常児にとっては事前に障害理解教育が実施された後、障害児・者と実際にふれあうことでその実態・現状を知ること、同時に障害児にとっても健常児の実態・現状を知ることなどをおして相互の理解を進

めることで本来の「学習」が推進されるところに意義があろう。

その他の障害児・者との交流に、1997年（平成9）の「小学校及び中学校の普通免許状授与に係る教職員免許法の特例等に関する法律」によって始まった教員養成における介護等体験がある。これについては、それなりに意味はあるものの指導教員の不十分な障害理解がみられる場合があること、短期間であること、事前の人間理解、障害理解が十分ではないことなどまだまだ今後充実させていかなければならない課題は多い。

5. 講演・見学

講演や見学には次の形態がある。

- (1)障害者による講演…障害者の生活や職業、盲導犬・聴導犬・介助犬などの身体障害者補助犬、車いす・補聴器・白杖などの補助具の実態、その他を知る。
- (2)障害児の保護者による講演…障害児の個別的な理解、日常生活、その他を知る。特に、見た目に分かりづらく、自身でその障害について説明しづらい発達障害や知的障害については意義がある（内藤、2008；金子、2012；他）。
- (3)特別支援学校の教職員による講演…特別支援教育、特別支援学校の実態、その他を知る。
- (4)障害者リハビリテーション施設、社会福祉施設、支援センター、NPOなどの指導員・職員による講演…障害児・者のリハビリテーション、福祉、生活、職業などの現状と課題、その他を知る。
- (5)学校・施設見学…特別支援学校、障害者リハビリテーション施設、社会福祉施設、障害者に配慮した博物館・美術館・スポーツ施設など。

これらの講演や見学は、意味があり、重要だが、①講演者や見学説明者に人間理解、障害理解の不十分さがある、②極端な個人的見解が含まれている、③前述の社会の障害者に対する意識と態度における「障害児・者に関心があるが自己中心的で感情的というB領域的な態度（図4）」、つまり、障害児・者に対する過保護、同情などの意識が根底にあるといったことがみられる場合があり、注意が必要である。特別支援学校の教員、障害者リハビリテーション施設や福祉施設の指導員・職員の中には、指導技術・技能に専門性はあっても障害理解が十分であるとは限らず、また、それは経験年数が多ければ障害理解が高いともいえないことがある。講演や見学の計画に際しては、以上のような問題点や課題に関して適切に解説ができる能力が教員に求められる。そのため、必要に応じて障害理解に関する専門家の指導・助言が大切である。

むすび

障害理解は、人間理解が基礎となるが、定義、理念を文言だけで理解することなく、心情として進めるところが大切である。こういう心情は常に意識していないと低下しがちであるため、障害理解は理解する努力とともにそれを維持する努力が欠かせない。

障害問題については、1970年代あたりから社会に対する啓発が少しずつ目立つようになり、1981年（昭和56）からの国際障害者年を一つの契機としてようやく全国的に注目され始めたといえる。それに呼応して学校教育でも障害について少しずつ取り扱われるようになり、まだ十分とはいえないが、人権教育や障害理解教育として普及をみせて現在に至っている。学校の指導があったから自身の障害を隠したこともいじめられたこともなかったという障害者の事例（読売新聞、2013）が示すように、適切に行われれば障害理解教育は十分な成果を発揮することができる。教育関係者は、この障害理解教育の果たす意義と役割を常に意識し、普及に努めたいものである。

最後に、ここでは紙数の関係で文献の多くが記載できず、最小限にとどめざるを得なかったことを断っておきたい。

文献

- 金子萌佳（2012）発達障害児の保護者が望む障害理解に関する研究．平成23年度兵庫教育大学大学院修士論文．
- 河合隼雄（2004）ココロの止まり木．朝日新聞社．
- 小島蓉子編著（1978）社会リハビリテーション．誠信書房．
- 小島裕治（2008）足でつかむ夢－手のない僕が教師になるまで－．ブックマン社．
- 村田 昇（2009）道徳の指導法第二版．玉川大学出版部．
- 南雲直二（2002）社会受容－障害受容の本質－．荘道社．
- 内藤祥子（2008）高機能自閉症－誕生から就職まで－．ぶどう社．
- 仲村貴子（2012）障害理解の教育と啓発に関する研究－障害のある教員の視点から－．平成23年度兵庫教育大学大学院修士論文．
- 西山雅美（2011）通常学級における障害理解を促す授業に関する研究．平成22年度兵庫教育大学大学院修士論文．
- 大和久 勝（2003）「ADHD」の子どもと生きる教室．新日本出版社．
- 真城知己（2003）「障害理解教育」の授業を考える．文理閣．
- 佐々木正美（2010）アスペルガーを生きる子どもたちへ．日本評論社．
- 佐藤正二・佐藤容子編（2006）学校における SST 実践ガイド－子どもの対人スキル指導－．金剛出版．
- 芝田裕一（2007a）視覚障害児・者の理解と支援．北大

路書房．

- 芝田裕一（2007b）視覚障害の疑似障害体験実施の方法及び留意点－手引きによる歩行を中心として－．兵庫教育大学研究紀要，30，25-30．
- 芝田裕一（2010）障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察．兵庫教育大学 研究紀要，37，25-34．
- 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．
- 芝田裕一（2012）視覚障害の疑似障害体験実施の方法及び留意点(2)－手引きによる歩行の具体的なプログラム－．兵庫教育大学研究紀要，40，29-36．
- 篠崎恵昭（1978）友達百人できるかな－ある全盲児の統合教育－．NHK ブックス．
- 白鳥めぐみ・諏方智広・本間尚史（2010）きょうだい－障害のある家族との道のり－．中央法規．
- 田中美子（2010）「いじめ」のメカニズム．世界思想社．
- 徳田克己・水野智美編（2004）障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－．誠信書房．
- 富永光昭編著（2011）小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造－交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり－．福村出版．
- 柘植雅義（2008）特別支援教育の新たな展開－続・学習者の多様なニーズと教育政策．勁草書房．
- 読売新聞（2012）教育ルネサンス いじめと向き合う18．読売新聞2012年11月17日号．
- 読売新聞（2013）アルビノ 人生の転機．読売新聞2013年3月14日号．
- 全国視覚障害教師の会（JVT）（2007）教壇に立つ視覚障害者たち．日本出版制作センター．
- 全国特別支援学級設置学校長協会編（2012）「特別支援学級」と「通級による指導」ハンドブック．東洋館出版社．