

高校生の障害に対するイメージと知識との関係性

Relationship between high school students' views on disability and their knowledge about it

瀬戸山 悠¹
Yu SETOYAMA

Abstract

This study examines the correlation between high school students' views on disability and their level of knowledge about the subject. The objective is understand how a disability-focused lesson, delivered during the "Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study," impacts students' perspectives. The class aims to cultivate a "symbiotic society" that promotes a comprehensive understanding of disability and works toward eliminating social barriers. Furthermore, the study seeks to elucidate the relationship between high school students' perception of disability and their level of knowledge on this topic.

The results indicated that many high school students have limited opportunities to interact with people with disabilities on a daily basis, resulting in a lack of meaningful contact experiences. As a result, they demonstrate inaccurate knowledge about disability and hold negative perceptions about it.

However, the lessons had an impact on students, making them familiar with the notion of disability and emphasizing the importance of active involvement in the process.

The results of this study underscore the importance of providing opportunities for disability related education that renders accurate knowledge. It is vital to offer educational opportunities on understanding disabilities better, so that there is enough awareness about the diverse nature of individuals and the need to support each other as well as those with disabilities.

Keywords: Disability perspective, Education for understanding disabilities,
Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study

I. 問題と目的

本邦において障害者とは、「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。」と障害者基本法において規定されている。また、2006年12月13日に国連総会において採択され、2008年5月3日に発効された障害者の権利に関する条約では、第一条目的規定において「長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な障害を有する者であって、様々な障壁との相互作用により、他の者と平等に社会に完全かつ効果的に参加することが妨げられることのあるもの」とされている。

その他、国内では、障害者自立支援法（平成17年法律第123号）、身体障害者福祉法（昭和24年法律第283号）、精神保健及び精神障害者福祉に関する法律（昭和25年法律第123号）、発達障害者支援法（平

1 くらしき作陽大学 子ども教育学部 *Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education*

成16年法律第167号)、知的障害者福祉法(昭和35年法律第37号)、児童福祉法(昭和22年法律第164号)等でも障害者について規定されている。

現在の日本における障害者の数は、以下のとおりである。身体障害児・者の総数は、436.0万人であり、このうち在宅者が428.6万人(厚生労働省,2016)、施設入所者が7.4万人(厚生労働省,2018)となっている。また、知的障害児・者については、総数が、109.4万人、このうち在宅者が96.1万人(厚生労働省,2016)、施設入所者が13.3万人(厚生労働省,2018)となっている。加えて、精神障害者については総数が419.9万人、このうち外来患者が389.8万人、入院患者が30.1万人(厚生労働省,2019)となっている(表1)。

ここに示したように、多くの障害のある方が地域で在宅生活をしていることが明らかな一方で、障害者施策においては多くの課題がある。なかでも地域住民の理解が不足していることは大きな課題である。例えば、第4期岡山県障害者計画の策定に当たって、2020年度に岡山県民を対象にしたアンケート調査において、「共生社会」の認知度は「知っている」48.0%、「言葉だけは聞いたことがある」28.7%、「知らない」21.5%となっており、認知度が低いことが指摘されている(岡山県,2021)。こうした現状を踏まえ、障害に対する正しい知識の普及や日常的なふれあいをとおした相互理解を促すことが求められる。

表1 日本における障害者の数(厚生労働省, 2016;2018;2019から筆者作成)

		総数	在宅者	施設入所者
身体障害児・者	18歳未満	7.2万人	6.8万人	0.4万人
	18歳以上	419.5万人	412.5万人	7.0万人
	年齢不詳	9.3万人	9.3万人	
	合計	436.0万人	428.6万人	7.4万人
知的障害児・者	18歳未満	22.5万人	21.4万人	1.1万人
	18歳以上	85.1万人	72.9万人	12.2万人
	年齢不詳	1.8万人	1.8万人	
	合計	109.4万人	96.1万人	13.3万人
		総数	外来患者	入院患者
精神障害者	20歳未満	27.6万人	27.3万人	0.3万人
	20歳以上	391.6万人	361.8万人	29.8万人
	年齢不詳	0.7万人	0.7万人	
	合計	419.9万人	389.8万人	30.1万人

現代社会を生きる我々には、障害だけでなく性別、年齢、国籍や宗教、文化などの多様性を認め合い、共に暮らしていくことのできる共生社会の構築が求められる。社会の中には「自らの性的志向や国籍、宗教などが周りとは異なる」ことで悩んでいる人々が少なからず存在している。そのような「違い」を受け入れず無視することは、社会からの「排除」につながりかねない。障害だけでなく、性別、年齢、国籍や宗教、文化などの多様性(ダイバーシティ)を認め合い、共に暮らしていく社会を作ろうというのがインクルーシブ社会である。

平成25年6月には、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別解消の推進を目的として、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)が制定された。この法律は、障害者基本法の基本的な理念に則り、障害者基本法第4条の「差別の禁止」の規定を具体化するもの

として位置づけられており、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることによって、差別の解消を推進し、それによりすべての国民が、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とするものである。全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合う共生社会の実現のためには、合理的配慮の提供をはじめ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律で求められる取組やその考え方が、幅広く社会に浸透することが重要である。障害者差別解消法が施行され、障害のある人とない人が実際に接し、関わり合う機会が増えていると考えられる。そして、こうした機会を通じて相互理解を深めていくことが、共生社会の実現にとって大きな意味を持つ。

障害者差別解消法（第7条第2項、第8条第2項）は、個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思表示があった場合において、障害者の権利利益を侵害することがないように、社会的障壁の除去の実施について、必要かつ合理的な配慮を行うこと（合理的配慮の提供）を求めている。これは、障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとする「社会モデル」の考え方を踏まえたものである。このことを踏まえると、社会全体が障害について関心を持ち、正確な知識を踏まえたかわりが実現する必要がある。しかし、いまだその状況に至っているとは言い難い。

本研究では、社会全体として障害に対して適切な理解を持ち、様々な社会的障壁ができる限り除去される「共生社会」の実現を目指して高等学校の生徒に対して「総合的な探究の時間」内で行った障害に関する授業の実施による障害観の変容過程について報告する。

2018年に告示された学習指導要領において「総合的な探究の時間」が新設された。これは、変化の激しい社会に対応して、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目標にしていることから、これからの時代においてますます重要な役割を果たすものである。文部科学省（2023）は、「生徒一人一人が、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き未来の創り手となるために必要な力を育むことが求められている」ことを指摘している。

まさに生きる力、実社会で活用できる能力の育成を強く求めるものであり、インクルーシブ社会の実現に寄与するもののひとつであると考えられる。本稿では、高校生の持つ障害へのイメージのあり様および障害に対する捉え方と知識の多寡との関係性の分析を通して、共生社会の実現に向けて教育現場で取り組むべき課題の内容について考察を加える。

倫理的配慮：調査を依頼した高等学校の学校長および担当教諭、調査に参加した生徒に口頭と書面にて本報告の目的と内容について説明し、同意を得た。調査への協力、質問紙への回答は任意とし、回答は無記名とした。

Ⅱ. 方法

対象：A大学とB高校との連携事業に参加した2、3年生、57名（男性11名、女性46名、平均年齢16.6歳（SD:0.53））

調査時期：X年6月～10月

調査方法：授業の実施前後に担当した大学教員より質問紙を一斉に配布し、回答を求めた。

調査内容：筆者が独自に作成した質問紙を用いた。フェイスシート（学年、年齢、性別、所属するコース）に加えて、「1. 障害児・者との日常的な接触頻度」、「2. 障害に関する知識（自己認識および知識問題）」、「3. 障害に対するイメージ」について尋ねた。質問項目は以下の通りであった。

障害に関する知識問題については、内閣府（2005）による「障害のある当事者からのメッセージ」の意見募集結果を参考に筆者が独自に作成した。障害者に対するイメージについては、吉利・村上

(2018)を参考に、肯定(素直、活発、真面目、優しい、親切)、否定(怖い、暗い、危険、迷惑、冷たい)の感情を示す用語を各5語ずつ選定した。また、自由記述を求めた。

表2 調査内容

1. 障害児・者との日常的な接触頻度
障害のある方と気軽に接する機会がありますか
2-1. 障害に関する知識についての自己認識
2-1-1. 障害について知っていますか
2-1-2. 視覚障害について知っていますか
2-1-3. 聴覚障害について知っていますか
2-1-4. 知的障害について知っていますか
2-1-5. 肢体不自由について知っていますか
2-1-6. 病弱について知っていますか
2-1-7. 精神障害について知っていますか
2-1-8. 発達障害について知っていますか
2-1-9. バリアフリーについて知っていますか
2-1-10. ユニバーサルデザインについて知っていますか
2-2. 障害に関する知識問題 (○×で回答を求めた)
2-2-1. 障害は本人や家族の責任で生じるものではない。
2-2-2. 障害による不自由さは道具や援助によって改善されることはない。
2-2-3. 障害があっても普通の生活をしたいと願っている。
2-2-4. 障害は特別なものであり誰にでも起こり得るものではない。
2-2-5. 外見で分かるものだけが障害ではなく、外見では分からないために理解されずに苦しんでいる障害もある。
2-2-6. 周りの人と同じようにできないのは、努力が不足しているからである。
2-2-7. 障害が重度でも生き甲斐や役割を持つことでいきいき生活できる。
2-2-8. 障害があることは、「不幸」ではなく「不自由」なだけ。
2-2-9. 障害の種類も程度も様々であり、一律ではない。
2-2-10. 障害があるために特別な目で見られたり、同情されたり、軽蔑されたりすることは仕方ない。
2-2-11. 「みんな一緒に」「できないことや苦手なことを克服」といった社会の当たり前の価値観に苦しんでいる人もいる。
2-2-12. 「障害がある人」とは「特別な支援が必要な人」である。
3-1. 障害者に対するイメージ (3つまで選択)
素直、優しい、活発、怖い、危険、真面目、親切、暗い、迷惑、冷たい
3-2. 『障害』という言葉からあなたがイメージすることを自由に書いてください。(自由記述)

実施した授業の概要

授業は総合的な探究の時間の一環として、「みんなで考える教育のSDGs～誰一人取り残さない教育を目指して～」と題して3回実施した。

1回目は、筆者より「障害について」というテーマで、障害の全体像や捉え方に加えて、知的障害、肢体不自由、病弱、発達障害等について講義を行った。状態像に加えて、それぞれの領域の要因となる病理面や併存症・合併症への理解、病気の特徴、心理面の状況等、心理・生理・病理面の内容も含めて、障害理解を促す講義を展開した。

2回目は、1回目の授業を踏まえて障害のある子どもたちにとって過ごしやすい学校とは何かをグループで考える機会とした。考えた内容については紙芝居として発表できるように準備を求めた。

3回目は、2回目に作成した紙芝居を発表する成果発表の場とし、互いの発表から学びあう機会とした。

Ⅲ. 結果と考察

障害児・者との日常的な接触頻度について

「ある」と答えた者が14名、「ない」と答えた者が33名、無回答が10名であった。日常的に障害児・者に関わる機会がある者は少なく、障害について実感的に知る機会が少ないことが推察された。

磯貝・三好・滝澤(2023)は、大学生を対象に行った調査から小・中学校時における特別支援学級

児童生徒との交流の状況について述べている。それによると、特別支援学級が設置されていると回答した者のうち89.1%が交流した経験があると回答しており、多くの学生が小・中学校から障害児・者と触れ合う機会が持たれていることについて言及している。しかし、今回の結果からは、中学校卒業後は障害児・者との交流の機会は限定的なものとなり、日常的な接触頻度が減少していることが推測された。

障害に関する知識についての自己認識について

10個の設問について自分が知っていると感じているかどうかについて尋ねた。結果は図1の通りであった。

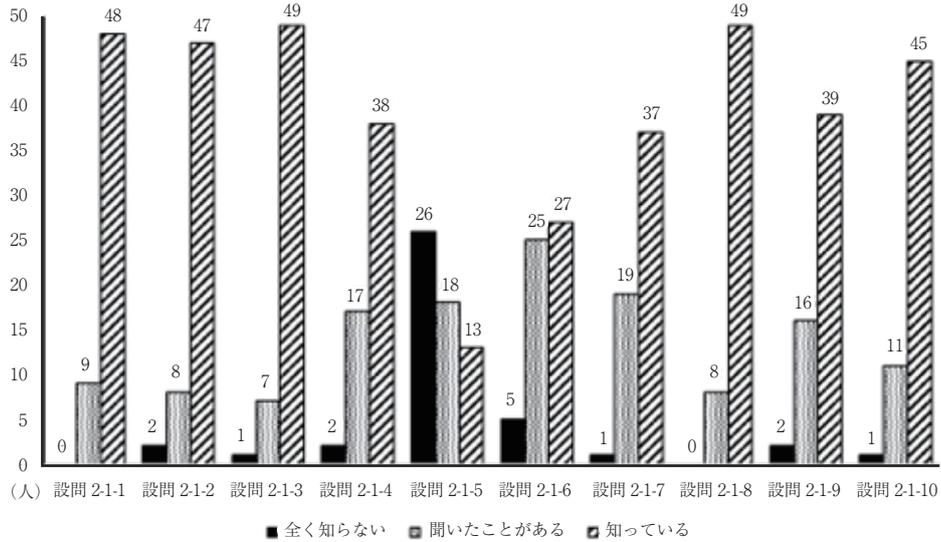


図1 障害に関する自己認識

また、障害に関する知識問題12問について○×で回答を求めた。結果は以下に示す通りであった(表3、図2)。

表3 障害に関する知識問題の回答結果

	設問2-2-1	設問2-2-2	設問2-2-3	設問2-2-4	設問2-2-5	設問2-2-6	設問2-2-7	設問2-2-8	設問2-2-9	設問2-2-10	設問2-2-11	設問2-2-12
正答	48	9	57	10	57	1	53	48	54	18	57	33
誤答	9	48	0	47	0	56	4	9	3	39	0	24

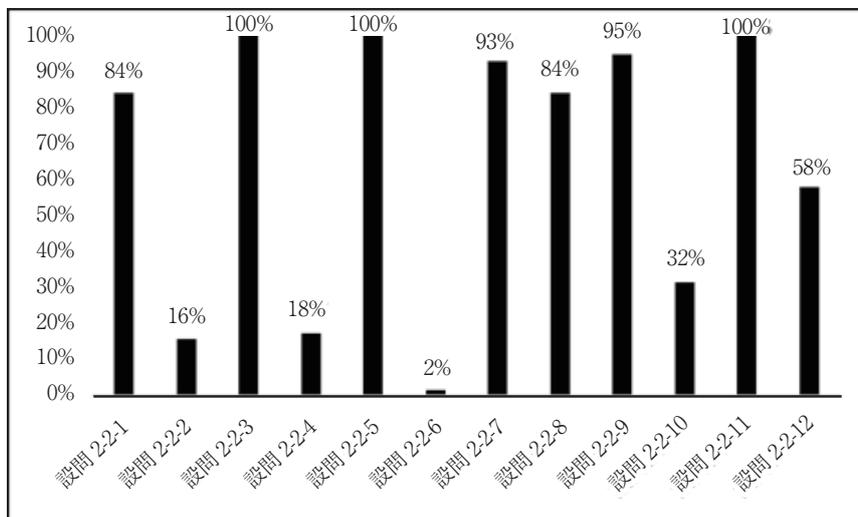


図2 障害に関する知識問題の正答率

「障害について知っていますか」に対して、「全く知らない」「聞いたことがある」「知っている」のいずれかで回答を求めたところ、48人（84%）が「知っている」と回答した。障害種別では、発達障害（84%）、視覚障害（82%）、聴覚障害（73%）、知的障害（67%）、精神障害（65%）と認知度が高い一方で、病弱（47%）、肢体不自由（23%）と障害種の認知度が低いものの存在が明らかとなった。

また、知識について○か×かの2件法で回答を求めた問いの正答率をみると、「障害による不自由さは道具や援助によって改善されることはない」（設問2-2）、「障害は特別なものであり誰にでも起こり得るものではない」（設問2-4）、「周りの人と同じようにできないのは、努力が不足しているからである」（設問2-6）の誤答が目立った。

磯貝ら（2023）は、特別支援学級と交流のあったと回答した189名に対して、交流するに当たり、障害理解などについて説明があったかについて調査を行っている。その結果、何らかの説明があった、あったことを覚えていた者は全体の30.1%で、特になかったと覚えていないを合わせると全体のおよそ7割であったことを示している。この結果を踏まえて、小・中学校では、交流活動は進んでいるものの、障がいの理解やかかわり方などについて児童生徒に指導や説明する機会がなかったり、そのような場面があったとしても、身につくまでに至っていないことを指摘している。

越智ら（2023）は、文部科学省（2012）が、障害理解を推進することにより、周囲の人々が障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要であると述べていることを踏まえて、インクルーシブ教育システムを構築していくために、交流及び共同学習や障害理解学習を推進していくことが必要不可欠であることを指摘している。また、文部科学省特別支援教育研究協力校中間報告（2008）において、「障害のある人と障害のない人が共に生きることが『共生社会』を目指すためには、障害のない人の障害や障害者理解を欠かすことはできない。」と報告されている。

こうしたことを踏まえると、特定の障害種に偏らずに障害理解学習を積極的に推進していくことが求められ、そうした積み重ねが障害理解を促進することで共生社会に近づく一歩となり得ることが推察された。

障害者に対するイメージについて

障害者に対するイメージについて語群からの選択にて回答を求めたところ、「素直」と回答したものが56%、次に「優しい」と回答した者が53%であった。一方で、「怖い」が37%、「危険」が26%と否定的な印象を持つ者が一定数存在することが示された（表4）。

表4 障害者に対するイメージ（N=57）

	回答数（人）	比率（%）
素直	32	56%
優しい	30	53%
活発	24	42%
怖い	21	37%
危険	15	26%
真面目	12	21%
親切	11	19%
暗い	8	14%
迷惑	6	11%
冷たい	2	4%

表5 障害者に対するイメージについての自由記述

不自由だけど心に芯があって強い人、障害があっても健常者と変わらないような生活をしている人たち、努力をしている、障害も個性である

体に何らかの不自由がある、迷惑な人もいればそうでない人もいる、不自由で過ごしにくい、差別がある、誰かに助けてもらいながら生きている、普通の人とは違う、かわいそう、いじめがある、一人では上手く生活できない、色々ところで苦しんでいる、人と接するのが難しい、皆とは少し違った考え方をしている、大変そう、心・体に不自由がある、少し欠けている部分がある、なりたくてなったわけではないからかわいそう、自分と少し視点異なる、成長が遅れている

点字ブロック、先天性の人もいれば後天性の人もいる

吉利ら(2018)は、高校生の発達障害に対するイメージについて、「素直」をはじめとする肯定的なイメージ用語の選択が過半数を占めたことを示しており、本研究の調査結果と一部一致した。しかし、自由記述(表5)の内容を見ると、肯定的なイメージと比較して否定的なイメージが目立つ。障害の否定的側面に着目していることが多く、また、必ずしも正確な理解に基づいた表現とはいええない回答が目立った。能力的な側面に言及した回答も見られた。「自分とは違う」という意識が表現された回答が多く見られ、「障害」という言葉を特別視していることが推察された。

また、吉利らは、接触経験が「ない」群よりも「ある」群が有意に肯定的評価を示したことも明らかにしている。一方で、肯定的イメージは、必ずしも正確な基本的知識を根拠としていなかったことも指摘しており、肯定的なイメージを持っていたとしても正確な知識を提供する障害理解教育の機会を提供することの重要性を示している。

授業実施後の変化について

本研究で行った「総合的な探究の時間」の学習では、3回の授業を実施した。1回目は、筆者より「障害について」というテーマで、障害の全体像や捉え方に加えて、知的障害、肢体不自由、病弱、発達障害等について講義を行った。状態像に加えて、それぞれの領域の要因となる病理面や併存症・合併症への理解、病気の特徴、心理面の状況等、心理・生理・病理面の内容も含めて、障害理解を促す講義を展開した。

2回目は、1回目の授業を踏まえて障害のある子どもたちにとって過ごしやすい学校とは何かをグループで考える機会とした。考えた内容については紙芝居として発表できるように準備を求めた。

3回目は、2回目に作成した紙芝居を発表する成果発表の場とし、互いの発表から学びあう機会とした。

障害理解教育の実施後に行ったアンケートからは表6に示す障害に対するイメージについての回答が得られた。具体的には、「何かしら障害を持っている子どもは、すぐに別室で授業を受けるものだと思っていたけれど、通常通り教室で受けることもされていることを知った」、「障害について深く考えたことはなく、専門の方々が対応している印象だったが、先生やクラスの友達の協力も必要だということが分かり、助けていきたいと思うようになった」、「障害についてあまり興味がなかったが、色々調べてみようと思った」といった回答が示され、これまでの知識不足から正確な理解ができていなかった生徒が関心を持ち、学びを深めたいという意欲に繋がったことが推測された。

また、「障害についてあまりよくないものだと思っていたが、人それぞれどんな立場でも、良い悪いはなく、しっかり対処するべきだと思うようになった」、「先生たちが対応するものだと思っていたが、生徒同士のかかわりも大事だと思うようになった」、「障害に対して、一歩引いた目で見たいけれど、寄り添わなくてはならないと思うようになった」といった回答が得られた。これらの回答からは、障害について自分には関係のないことだと捉えていた生徒が、障害を身近に感じ、障害児・者に対して社会全体として考えることが必要であるという当事者意識に変わったことが推察された。加えて、「障害を持っている子がダメなのではなく、ダメだと思っている自分たちの考えがいけないことなんだと痛感した」というような障害の捉え方そのものが変わったような回答もみられた。

一方で、「障害の子どもたちは生まれながらに持っていたりとてもかわいそうだと思う」、「やっぱり何か不得意だったり、みんなと同じではなかったりすると、偏見の目や差別などが出てくる」といったような否定的な捉え方や差別に対する意識に言及した回答もあった。

この結果から、障害理解教育の実施によって、受講した高校生の障害に対するイメージが一定程度変容したことが示された。そして、障害に対する正しい知識を提供しつつ、価値観を押し付けず共に考える姿勢を大切にしながら、それぞれの思いを大切にした共生社会を目指すことの重要性がうかがえた。

表6 授業実施後の障害に対するイメージ

<p>変わった、まあ変わった</p>	<p>文字の読み書きがあまりできない子に点字やiPadを使っての授業、隣の人と一緒に答えるなどの対策があることを知った。 何かしら障害を持っている子どもは、すぐに別室で授業を受けるものだと思っていたけれど、通常通り教室で受けることもされていることを知った。 障害について深く考えたことはなく、専門の方々が対応している印象だったが、先生やクラスの友達との協力も必要だということが分かり、助けていきたいと思うようになった。 障害についてあまり興味がなかったが、色々調べてみようと思った。 障害についてあまりよくないものだと思っていたが、人それぞれどんな立場でも、良い悪いはなく、しっかり対処するべきだと思うようになった。 先生たちが対応するものだと思っていたが、生徒同士のかかわりも大事だと思うようになった。 障害について、いつも同じパターンだと思っていたが、様々な方法があり、人それぞれに合った方法があるんだろうと思うようになった。 障害について差別するような目で見えていたけど、その障害のせいでいじめられたりしている人がいると思うと、みんな平等だと思うようになった。 今まで障害のある人への関わり方だったり、どうすれば改善されるかなどあまり深く考える機会がなかったが、この授業を通して色々な改善策があることが知れた。 障害は自分にとってかわりのないことだと思っていたけれど、実際は障害を持っている人はたくさんいて、自分が先生になる以上かわりはあるし、障害についての知識を頭に入れることが必要だと実感した。 障害を持っている子がダメなのではなく、ダメだと思っている自分たちの考えがいけないことなんだと痛感した。 障害について自分にはあまりかわりがなくないと思っていたけれど、学校になかなかいけないうちの子や友達がなかなかできない子など身近にいたら、また自分でも解決まではいかなくとも寄り添うことはできるんだと思うようになった。 障害に対して、一歩引いた目で見えていたけれど、寄り添わなくてはならないと思うようになった。 一つの解決策につき解決できる問題は一つだと思っていたけれど、点字のだったら目が見えない子だけではなく、読むのが難しい子の解決策になったりなど問題の応えが一つじゃないように解決できる問題も一つじゃないんだと思うようになった。</p>
<p>あまり変わっていない、全く変わっていない</p>	<p>人から見て分かる障害と分からない障害がある。 障害の子どもたちは生まれながらに持っているりともかわいそうだと思う。 やっぱり何か不得意だったり、みんなと同じではなかったりすると、偏見の目や差別などが出てくる。 周りの人たちが手助けをしてあげたり、差別するような目を向けるのではなく、周りの子たちと同じように接してあげることが大切だと思う。 障害は自身の力だけでは解決することが難しいと思う。また他者に相談しづらいことだと思う。だからこそ、周りが積極的に話をかけ、サポートしてあげることが大切だと思う。</p>

授業で学んだことについて

「障害のある人がいるのなら、その改善策を皆で考えなければいけないと思った」、「一人一人が障害を理解する必要がある」、「障害というものは身近なものだと知ることが必要だと思う」、「障害がある人への理解、対応を広めることが大事だと思った」、「自分には関係ないと思わないことが大切だと思った」などの回答から、障害に対してより身近なものと感じ、それぞれが当事者意識を持って関わることの重要性を理解したことが示された。また、障害種ごとの理解のあり方も含めて授業を展開した結果、「障害にもたくさんの種類があることが分かった」、「色々な障害のある人がいるので、その人たちが生活しやすいような環境づくりをしていくことが大切だと思った」、「一人一人に合わせた支援をすることが大切だと分かった」など、個別の支援の重要性についての言及に繋がった。

文部科学省（2019）は、「交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となる」ことを踏まえたうえで、「交流及び共同学習は、学校卒業後においても、障害のある子供にとっては、様々な人々と共に助け合って生きていく力となり、積極的な社会参加につながる」とともに、障害のない子供にとっては、障害のある人に自然に言葉をかけて手助けをしたり、積極的に支援を行ったりする行動や、人々の多様な在り方を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながることを示している。また、佐野・関原（2022）は、小中学校教員に対して障害理解教育の必要性や実施状況を調査し、障害理解教育の必要性を感じつつも実際に障害理解教育を実施している教員は半数に届かず、必要感はあるが実践できないという現場の課題を明らかにしている。

そして、本研究の結果からも、高校生が正確な障害に関する知識を有しておらず、そのことが障害者に対するイメージに多分に影響している可能性が示された。吉利ら（2018）が「高校生は接触経験の機会が十分ではなく、時間的な経過のなかで得られる情報に依存している」と指摘するように、小学校段階から高等学校段階に至るまでいずれにおいても障害理解教育が必要であることが推察された。

表7 授業を受けて学んだこと

色々な障害のある人がいるので、その人たちが生活しやすいような環境づくりをしていくことが大切だと思った。

障害のある人に対する態度や姿勢を改めないといけないと思った。

障害のある人がいるのなら、その改善策を皆で考えなければいけないと思った。

障害のある人は、自分が思っていた以上に大変であることが分かった。

先生や家族、周りの環境がとても大事なことが分かった。

どんなことでも一つ一つしっかりと対処することが大切だと思った。

一人一人に合わせた支援をすることが大切だと分かった。

授業のやり方もいろいろなパターンがあることが分かった。

いじめられている子や障害のある子、色々な子がいるので、そういう子でも学校に来られるように工夫することが大切だと学んだ。

接し方が大切だと分かった。

柔軟に考えられる頭、アイデアが必要だと思った。

障害のある子への接し方、対応の仕方がたくさんあることを学んだ。

ディスレクシアを含め、障害は色々な人のサポートが大切だと思った。

自分を含め、目の前に障害のある方がいるときに、きちんとサポートしてあげることや、点字などあらゆる面でサポートできることを増やしていくことが必要だと思う。

障害を理解し、声をかけ、フォローすることが必要だと思った。

一人一人が障害を理解する必要がある。

障害のある子が過ごしやすい社会になるために、授業等で点字や手話の勉強をしたり、障害の人の気持ちが少しでも分かるように、触れ合うことが大事だと思う。

障害というものは身近なものだと知ることが必要だと思う。

障害がある人への理解、対応を広めることが大事だと思った。

障害があるからと差別をしないことが大切だと思う。

バリアフリーな社会や、ものを増やすことが大切だと思う。

周りを見て行動することが大切だと思った。

一人一人が気配りや手助けをする心のあることが大切だと思う。

自分には関係ないと思わないことが大切だと思った。

障害のある子に限らず、人としての優しさをもって接することが必要だと思った。

困っている人がいたら助けることが大切だと思った。

障害にもたくさん種類があることが分かった。

色々な人がいるから、自分だけでなく人のことを考えることも大切だと思った。

IV. まとめ

本研究では、高校生は、日常的に障害児・者と関わる機会がある者は少なく、接触経験の機会が十分ではないことを示した。磯貝ら（2023）が指摘しているように、多くの学生は、特別支援学級が設置されている小・中学校では障害児と触れ合う機会がある一方で、中学校卒業後は障害児・者との交流の機会は限定的なものとなり、日常的な接触頻度が減少しているものと考えられた。文部科学省（2012）は、「障害理解を推進することにより、周囲の人々が障害のある人や子どもと共に学び合い生きの中で、社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である」と述べている。

林田・河原・新海・澤・相澤（2023）は、教職を志望する大学生を対象として、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導を担当することの不安等についてアンケート調査を行った結果、「周囲の児童生徒に対する障害理解教育」、「知識不足」、「経験不足」、「児童生徒どうしの関係づくり」について不安があることを示している。文部科学省（2012）が、「共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、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である」と示していることも踏まえれば、今後より一層の障害理解教育の実施が求められる。現状では、接触機会も限定的であり、正確な知識やかかわりの経験を十分に得られているとは言い難い。磯貝・小原・上林・松井・滝澤・今井（2022）の指摘するように、障害への偏見や差別を解消する教育を推進することを通して、児童生徒が様々な多様性を受け入れる心情や態度を育むような教育の工夫、教師自身が支援の必要な児童生徒への関わり方の見本を示しながら、周囲の児童生徒の理解を促すことが求められる。

その意味で本研究の結果は、高等学校における障害理解教育を考えるうえで一步となる内容となったと考える。高校生が「障害」を身近に感じ、当事者意識を持ち、共生社会の実現に向けた一步を踏み出すことができる障害理解教育の実践が今後より一層求められる。

引用文献

- 林田真志・河原麻子・新海晃・澤隆史・相澤宏充（2023）教職を志望する大学生の特別支援教育に関する知識や指導上の不安—通常の学級の担当教員を志す学部生を対象として—。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,21号,9-16
- 磯貝隆之・小原直哉・上林宏文・松井由紀夫・瀧澤聡・今井章文（2022）インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校経営～小・中学校等における「障害理解教育」の充実～。北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要,13号,27-36.
- 磯貝隆之・三好詩菜・瀧澤聡（2023）大学生における共生社会形成意識の向上に関する一考察。北翔大学短期大学部研究紀要, 第61号,21-30.
- 厚生労働省（2016）生活のしづらさなどに関する調査.
- 厚生労働省（2018）社会福祉施設等調査.
- 厚生労働省（2019）患者調査.
- 文部科学省（2008）「共生社会を目指した障害者理解の推進（特別支援教育研究協力校）中間報告書」.
- 文部科学省（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の構築のための特別支援教育の推進（報告）
- 文部科学省（2018）高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編.
- 文部科学省（2019）交流及び共同学習ガイド.
- 文部科学省（2023）今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開（高等学校編）。株式会社アイフェス
- 内閣府（2005）「障害のある当事者からのメッセージ（知ってほしいこと）」の集計結果.
- 越智美雨・小松一保・細谷一博（2023）小学校を対象とした視覚障害理解教育の実施状況に関する調査。北海道教育大学紀要（教育臨床研究編），第73巻第1・2号,107-118
- 岡山県（2021）第4期岡山県障害者計画.
- 佐野舞花・関原真紀（2022）障害理解教育の必要性や実施に関する実態調査。上越教育大学教職大学院研究紀要 第9巻,131-141
- 吉利宗久・村上理絵（2018）高校生の発達障害に対するイメージ，知識及び意識の実態と傾向—「進学校」における質問紙調査を通して—。LD研究,27巻4号,500-510

付記

本研究をまとめるにあたり、調査にご協力いただきました高等学校の先生方、生徒の皆様にご心より感謝申し上げます。