

# 教職課程における障害理解と態度の養成について

## —ICF の理解と適切ななかかわり体験—

高須 正幸 (初等教育学科)

### Cultivation of Disability Understanding and Attitudes in the Teaching Curriculum : Understanding the ICF and the Experience of Appropriate Involvement

Masayuki Takasu

Department of Primary Education , Kamakura Women's University Junior College

#### Abstract

Regular classes are in need of inclusive management. In order to train teachers who can appropriately conduct inclusive education, it is important for teaching programs to have a sufficient understanding of the ICF concept, which will be reflected in their attitudes toward children, and to consciously create opportunities to directly interact with children with developmental and other disabilities in order to deepen their consideration.

Key words : Regular classroom, inclusive, teacher training program, International Classification of Functioning, Disability and Health, conscious involvement experience

キーワード : 通常学級、インクルーシブ、教員養成課程、国際生活機能分類、意識的ななかかわり体験

#### はじめに

神奈川県立の障害者施設「津久井やまゆり園」で入所者らが園の元職員に殺傷された事件から7年が過ぎた。令和5年8月8日付の福祉新聞には、この事件を受け相模原市社会福祉協議会の福祉教育のメニューとして、津久井やまゆり園長の講演が実施されたことが紹介されている<sup>1)</sup>。

相模原市内の三つの公立中学校で実施されたのだが、ある教諭が、講演依頼の背景を次のように話している。「事件を起こした元職員は市内の公

立小中学校の卒業生だ。教員の間で『普段の教育に責任を持たねば』という意識が広がった」。地域に暮らしている障害のある人々をどのようにとらえようとするのか、教室でどのように障害のある子どもと対峙するか。成人するまでの約半分に当たる9年間の義務教育の中で、これからの社会を担うであろう子どもに与える影響は少なくない。

本研究ノートでは、先行研究を参照し、通常学級の運営を担う教員に必要とされる「障害」のとらえ方及び教員養成課程で行う当事者とのなかかわり体験の在り方について考察した。

## 通常学級の状況と求められる教師

文部科学省による「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」が前回調査から10年ぶりに実施（令和4年1～2月）された<sup>2)</sup>。

そのなかで学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合は、小学校、中学校で8.8%（推定値）である。令和5年度に神奈川県公表している小学校の児童数、学級数から1学級は平均24人。その8.8%、1学級には平均して約2名の発達障害等の可能性のある子どもが在籍することになる。

この調査は子どもの学習や行動自体の調査であり、発達障害のある子どもについての調査ではないことが調査方法の留意事項及び考察の中に記載されている。では、発達障害のほかにもどのような背景の子どもたちが調査対象となるような行動を示すだろうか。

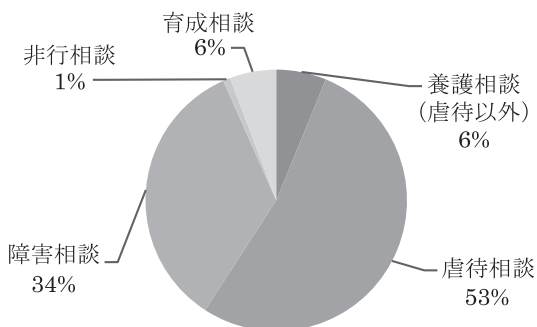
参考までに、以前勤務していた児童相談所での相談受付状況を紹介しておきたい。

児童相談所は子どもに関するあらゆる困りごとに対応する相談機関である。

虐待に関する相談は、年々増加の一途をたどっており、全体の約半数を占めている。令和3年度の神奈川県所管内で受理した相談内容の割合は次のとおり<sup>3)</sup>で、全国的にもほぼ同様の傾向が認められている。

身体的、心理的虐待を受けるなど、保護者によ

令和3年度相談受付状況（総数13,034件）



（神奈川県所管児童相談所）

る監護が明らかに望ましくない場合、子どもには大人の不適切なかかわりによる影響がみられ、なかでも対人関係を結びにくい行動特徴を示す場合が多い。また、激しい被虐待ではないとしても、軽度の心理的虐待を受けているなどの、いわゆる「マルトリートメント」の状態にある子どもも、表出される行動としては被虐待の子どもと同じような特徴を示す。

虐待を受けた子どもの行動特徴は、発達障害によるものと似通っていることは、すでに指摘されているところである<sup>4)5)</sup>。たとえばADHDは反応性愛着障害と、あるいは自閉症スペクトラムでは脱抑制型愛着障害と行動の特徴が似ているといわれている。

前述の文部科学省の調査では、行動面で著しい困難を示す児童生徒が10年間で6.5%から2.3%増加している。これは調査の考察でも指摘されているように発達障害そのものへの認識が高まったことや、武田<sup>6)</sup>が指摘しているような、社会全般が子どもに対するマルトリートメント状況にあることの影響により愛着障害を伴う子どもが増加していること等、様々な要因によるものと考えられる。

このような社会の状況を受け、文部科学省は平成29年「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を发出。すべての教員に特別支援教育に関する一定の知識や技能が求められている、としている。

さらに令和5年3月、文部科学省は通知「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について」を发出した。これは今回の国の調査や令和4年9月の障害者権利条約の対日審査における勧告<sup>7)</sup>を受け、障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り同じ場で学ぶための環境整備等に向けた提言を示したものだが、すでに就学先決定の仕組みの改正等により、障害のある子どもが合理的配慮を含む支援を受けながら通常級で学んでいる実態にも触れている。

また併せて、特別支援教育に関する経験の浅い教師の不安についても触れられており、令和4年の「特別支援教育を担う教員の養成の在り方等に

関する検討会議」報告を引用し、教員の育成・養成については、特別支援教育にかかわる体験やボランティア等を採用選考で考慮することなども改めて示されたところである。

以上のことから、通常学級はすでに発達障害等の行動特徴を持ち支援を必要とする子どもが在籍していることが前提とされていることが確認できる。そこで、インクルーシブな教育に対応することを念頭におき、教員養成課程で大切にすべき点を考えたい。まず、前述した昨年の障害者権利条約の対日審査総合所見を参考に考察する。

### 障害のある子どもにどう向き合うか

障害者権利条約の対日審査の際に示された総括所見（勧告）をみると、懸念される項目の（d）として次のように述べられている。

- (d) 通常教育の教員の障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する技術の欠如及び否定的な態度

そして、具体的な要請は次のとおりである。

- (d) 通常教育の教員及び教員以外の教職員に、障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること。

現場の教員がインクルーシブ教育に否定的な態度をとるとはどのようなことなのだろうか。障害のあるなしで子どもを区分し、自分のかかわる対象ではないとの線引きをする、あるいは教育をあきらめるといったことだろうか。これは先ほど見てきたように、すでに支援を必要とする子どもが通常学級に一定程度所属していることから考えれば見逃すことのできない状況であり、国の方向性とも異なる。そこまでではないとしても、障害のある子どもが通常学級に所属することに懐疑的な思いを持つ教員が一定程度存在すると考えるのが妥当だろうか。

このことへの具体的な要請とされた「障害の人権モデルに関する意識向上」とは、国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health：以下、ICF という。）に基づいた人権モデルが根付いていないことへの問いかけであると考えられる。

1980年に国際保健機関により国際障害分類（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps：以下、ICIDH という。）が発表され、「障害」について一定のモデルが示された。これは、身体機能の障害、医療的な状況に重きを置き、そのことにより社会的な不利が生じる、つまり、障害のある人の社会的な参加が難しくなるのは、本人の障害に起因するとマイナス面から考えることになるモデルである。本人の疾患等の原因に焦点を当てており、医学モデルとも称される。

しかし約20年後、世界保健機関は国際的な議論をへて、新たなモデルを提示した。これがICFである。このモデルの基本的な考え方は、障害当事者を含むあらゆる人の社会生活の参加や幸福度は、健康状態や能力の障害、本人を取り巻く環境などが相互に影響しあって作られるものであり、ICIDHに見られたように本人の身体機能の欠如のみを社会的不利の原因とするような一面的なとらえ方をしなくなったということである。

個別性に対応した合理的配慮などの環境調整も含めた多面的な対応を行っていくことで、主体性を持ち、幸せを追求したいと考えるすべての人の健康や幸福を担保することができるというのがこのモデルの考え方である。

すなわち国連による対日審査での所見（勧告）で懸念されたのは、様々な事情を勘案した結果である日本の教育の現状からは、この考え方が明確に見えてこないということだろう。

さらにこの勧告を確認すると、教育（第24条）に関する懸念の最初の項目として次のように示されている。

- (a) 医療に基づく評価を通じて、障害のある児童への分離された特別教育が継続していること。障害のある児童、特に知的障害、精神障

害、又はより多くの支援を必要とする児童を、通常環境での教育を利用しにくくしていること。また、通常の学校に特別支援学級があること。

このように、医療的な評価により、子どもを分離して扱うことについての懸念がはじめに示されている。

ただし、ICFは医療的な視点からのアプローチをすべて否定しているわけではない。困っている事を中心に据えたときに、本人の特性への直接的なアプローチ（医療等）に加え、その他の様々な要因も含め本人の生活上の困りごとの改善に向け働きかけていくことが大切にされているのであり、ICFが「統合モデル」とも呼ばれるゆえんである。

ICFの反映された支援について、環境調整による問題解決を図る教育現場での例を用い、徳田は次のようにわかりやすく説明している<sup>8)</sup>。

たとえば、弱視の児童生徒には弱い視力でも見えやすいように大きな文字の教材を用いるなどの配慮をするが、これは視力が弱いという特性をふまえた教育方法である。その目的は、個々の児童生徒のハンディを考慮しつつ、それぞれの児童生徒が持っている潜在能力を伸ばすことであり、ハンディ自体を改善させることではない。医療領域などにおける治療的働きかけとの相対的な違いはこのような点にあると考えられる。

大きな文字の教材を用意すれば、本人の弱視という機能障害を治すかどうかにかかわらず困りごとを解決することができる。それがICFの考え方で、教育の場では、それぞれの必要に応じて対応を行い、学習が可能な環境を整えるということになる。そのためには、まず当事者が何にどのように困っているかを把握することが重要であろう。

ところで、ICFの枠組みが示されてから20年余りが経つにもかかわらず、ICFの考え方は社会に

浸透していないように思われる。その理由を、障害をとらえる概念の存在の問題としてとらえた研究がある。

イギリスでは「SEN」という概念がある。平成23年に開催された特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第10回）の配布資料の中では「SEN」について次のように紹介されている<sup>9)</sup>。

イギリスでの障害のある子どもの教育制度はSENと呼ばれています。これはSpecial Educational Needs（特別な教育的ニーズ）の頭文字から取られたものです。イギリスでは、「特別な教育的な手立て（special educational provision）」を必要とするほど、「学習における困難さ（learning difficulties）」があるならば、その子どもは特別な教育的ニーズがあると捉えられています。障害の有無にかかわらず、「学習における困難さ」の有無が基本となるのです。

「特別な教育的ニーズ」に関する概念について日英比較研究を行った原田は、次のように指摘している<sup>10)</sup>。

日本では、家庭環境要因からもたらされる子どもの課題が「発達障害」として渾然一体となって把握され、医療化現象を進行させていた。日本の教育制度の中には、イギリスの「SEN」のようにニーズの背後にある要因を留保したまま子どもの課題を包括的に把握する概念が準備されていない。このことが医療化とそれに伴う「社会問題の個人化」を促進させる一つの大きな要因となっている。

このように述べ、日本では行動の問題を包括的にとらえる概念が存在せず「発達障害」の診断に集約して問題が把握されたため、個人的な「病気」として認識することとなったと指摘した。本来視点をあてるべき「本人の困りごと」ととらえる視点の不在である。

医療的な問題としてだけとらえると、「服薬」で行動をコントロールする対応しか発想できなくな



る。それはもはや教育ではなく、医療の問題だということになる。また、先にみてきたように発達障害のような行動特徴は様々な要因で引き起こされるのだが、すべて「医療の必要な子」とされ、個別の違いを検討する視点がもてなくなる。

こういったことは、児童相談業務の現場でも見聞きする機会が多くあった。落ち着きのない子どもに、発達障害と思われる行動があるので薬を飲ませたいと、関わる大人が強く要望するようなことである。しかし、生活全般について丁寧に聞き取っていくことで、本人の困っていることを知ることができるのである。たとえば言葉かけだけでは理解が難しかったものが、文字を読む、写真を見るなど視覚による状況把握が得意なことがわかれば、生活上の工夫で困りごとを改善できることもある。

また、本人や家族が医療アプローチ(特に服薬)を望まない場合もある。医療への同意が得られないから何もできないとしてしまうと、それは個別の困りごとを見ようとしないまま、教育を受ける権利をあきらめさせることにつながる。その子の成長を保障するためには考えられる限りの環境調整を本人や家族と相談し行うことが必要なはずなのだ。

このことを徳田は、教育の現場で教師ができることとして「発達障害の子どもへの対応は日常的な課題である。これを適切に行える教員が求められる。」と述べている。

日々の子どもの困りごとを掬い取り、日常の中で適切な支援を行うことこそが教師の役割であると指摘したが、子どもの「困っている」状態そのものに焦点を当てて対処しようとする姿勢はイギリスの「SEN」の視点と共通する。子どもの困りごとは日常の生活の中にある。するとこの概念は、今ある日常の子どもの「困りごと」にスポットを当てるということに他ならず、個々の状態にあわせて子どもの成長を図ろうとする教育本来の姿ではなからうか。

子どもの医療的診断・治療ばかりを求めるのではなく、学級での子どもの困りごとに視点を合わせ、環境調整を通じて居場所を作り出すことが

SEN の概念を実現することである。これは、あらかじめ構築された授業に合わせられない子どもを、ほかの場所に移すのではなく、子どもの困りごとに対処することができるような授業を改めて作り出すということであるから、労力が必要とされるだろう。しかし、勧告に対して前向きな取り組みとなることは明らかである。このようなとらえ方をしない限り、支援を必要とする子どもがほかの子どもと同じ場にいる通常学級での「否定的な態度」を払拭することはできず、インクルーシブな教育の実現には至らない。

### 障害理解のための体験について

通常学級でインクルーシブな対応を行うことができる教員を養成するにあたり大切な要件の一つは、ICF についての知見を身につけることであり、その実現には、子ども本人の困りごとを正確にとらえ、さまざまな対応を検討する姿勢が欠かせない。これらは子どもへの態度としてあらわれることになるので、教員として現場に立つ前に獲得できていることが望ましい。

しかし、現役保育士へのインタビューから、発達障害児や気になる子どもの理解について検討した小林らの研究では、学生時代の障害児の保育の学びについては、まったく実感の伴わない机上の空論であったため、現場に出てから実体験を通して学ぶしかなく、保育者になってから専門性を獲得し始めたという厳しい意見を紹介している<sup>11)</sup>。

では、子どもの困りごとを把握して対処しようとする態度の養成に結びつく、実感を伴う障害理解を得るためには、どのような教育的実践が有効なものとなるだろうか。

たとえば徳田は障害理解の発達段階を次のように示している<sup>12)</sup>。

#### 第1段階：気づきの段階

子どもは差異に気づき、それに対して興味を持つが、そこにマイナスのイメージを持たせたり、親など周囲の大人が子どもの気づきを無視したりしないなどの配慮が必要である。

### 第2段階：知識化の段階

差異を持つ意味を知り、障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。

### 第3段階：情緒的理解の段階

第2段階の知識化の段階と並列され、障害児・者との直接的あるいは間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを心で感じる段階。ここではネガティブな感情も含まれるが、特に問題にしない。さらに色々な体験を通して障害児・者をより身近に、受け入れられるように促して教育していく。

### 第4段階：態度形成の段階

第2、第3段階を経て、適切な認識（体験的裏づけをもった知識、障害観）が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階。

### 第5段階：受容的行動の段階

生活場面での受容、援助行動の発現の段階にあたる。すなわち自分達の生活する社会的集団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発的に現れる段階である。

この五つの段階についてみてみると、第4段階で「適切な認識（体験的裏づけをもった知識、障害観）が形成され障害者に対する適正な態度ができる」とされている。本人の状況を正確に把握し、適切な態度で対応する準備ができる段階は、障害に関する知識と接触（かかわり）を通じた共感、感情的な理解の双方を経たうえで到達するこの段階に該当する。さらに「適切な認識」の内容として、「体験的裏づけをもった知識、障害観」とも示されている。

この体験的裏づけとは、障害のある人とかかわり、よりよく知ることを体験的知見のベースとし、さらに想像力を働かせて、当事者の立場、思考に身を置くことのできる体験とも言い換えられる。

このような体験的な学習の機会が教員となる前に確保されているかどうかについて、牧本が学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査研究を

おこない言及している<sup>13)</sup>。ここでは、障害や障害者に関する「資料視聴体験」、「授業・課外活動体験」、「関わり体験」の有無について教師志望学生に対して行った調査の結果として、資料や本の視聴体験は少ないが、実際のかかわりを経験した割合は多いことがわかった。しかし、かかわりの体験時期は小学校がピークで、学年が上がるごとに少なくなっていた。このことから、多くの学生の障害者へのかかわり体験は、正しい事実に基づいた障害理解を行う以前の段階で行われたと考えられると述べている。ここでいう「正しい事実に基づいた」というのは、どういうことだろうか。

このことについて中村は、「例えば、アイマスクをつけて視覚障害者の疑似体験による『障害理解教育』を実践した場合、『視覚障害』は『不自由』という短絡的な『理解』や偏った『知見』を提供し、そのため、不自由でかわいそうだから支援しなければならないという『態度』を形成し、『視覚障害者』に対しての『かかわり』を行動づけることになってしまうことがある」と述べている<sup>14)</sup>。養成校での教育において、ICFによる障害のとらえ方や認識、当事者との共感的かかわりをもった体験をあらためて獲得する機会を設けないと、自分とは「異なる」機能障害に焦点をあてたとらえ方のまま、教員として学校現場に臨むことになる。不自由でかわいそうというのは、当事者の立場に立った受け止め方を反映しない情緒的、道徳的な考えであり、子どもの困りごとを把握する視点に立たず、自分とは異なるものとして、できるかできないかの二元論で子どもを選別する危険をはらんでいる。社会的にICFの発想が日常に根付いている国とは異なり、ICIDHの古い考え方がいまだ根深く、分離が当たり前に行われている社会では、直接のかかわり体験など障害理解に関する教育的な働きかけは意識的に行う必要がある。

座学で学ぶことに加えて、適切な時期に当事者にかかわる体験が必要であることについて、中村も「知見」と「かかわり」の両輪から認識・理解をすすめることが大切であると述べている。

「『障害』について理解しようとするとき、『障害とは何か』と最初に『健康と障害』という二元論でとらえることなく、すべての人々を包括した一元論による視点から、人がどのように社会で生きていくのか、そのためにどのような知見やかかわりが必要なのか、そこでは『障害』はどのように『理解』されるべきなのかという視点から考えることが必要である。」

「理解すべきは目の前のその人の全体像に視点をあてた『理解』、その理解に基づいての『かわり』が真の障害理解に必要と思われる。」

その他部分も含め要約すると、知見のみによる理解は、自己に無関係な傍観者の理解となりがちであり、自分とは異なる「障害者」との立場を際立たせることになる。相手がどのような人間なのかを経験的に知ろうとする、他者とのかわりによる自己理解の深まりも含めた「実践による理解」が障害理解をはかるうえでは欠かせない、となる。

その人の全体像に視点を当てた「理解」は、ICFに基づく障害に対する知見を獲得したうえで、体験的裏づけをもった知識、障害観を得るための当事者との直接のかかわりが欠かせず、その両者を統合することではじめて得られるものといえる。

直接当事者とかかわる際の理解の深まりについてさらに検討を深めたのが今野らである。実践により理解を深める、見学や実習体験、ロールプレイや疑似体験、当事者との懇談などの体験から、障害に対するイメージ変化について調査を行っている<sup>15)</sup>。教職課程を履修する学生を対象とし、児童発達支援施設を見学することでの「障害」イメージの変化を、時間の経過を追って調べているのだが、興味深いのは、発達障害のある児童への好意的な受容が、見学や観察、実習などの体験授業によりいったんは増加するが、実施から一定期間を経た追跡調査では、好意的な変化が実施前の状態に戻ってしまう例が一定数指摘されていることである。そこで、見学直後にポジティブ評定が激増したものの追跡時期に激減した群と、見学直後にはポジティブ評定が激増せず、しかし追跡時

期に増加となった群の2群について分析を行い、効果的な体験のありかたを示した。

「見た目よりも、自分と『障害』との関わりを意識した内面化を促すなど、見学そのものの効果に任せるのではなく、指導者側からの働きかけでより印象深く、持続する態度を導き出せる」方法として次の四つを提示している。

①表面的な印象に頼らず、より内面に注目した問題意識をもつように仕向ける。②体験を好意的に受け止めるだけでなく、様々な生活場面を想像し負の側面にも目を向けさせる。③各自の体験を発表しあい、個別に理解していた内容をより一般的な知識として再編する。④体験したことから、自分は次にどう行動するかを考えるように仕向ける。

このように、かなり具体的な方法の提示がされており、今後、実際に講義で実施したうえで効果測定を行うことができると考えている。

## おわりに

様々な子どもが在籍している通常学級で、ICFの考え方に基づく適切な態度で子どもと関わることができるようになるため、教員養成課程で身につけたいことについて考察を進めてきた。

ICFの考え方がなかなか浸透していかないことには、社会に浸透している価値観の問題があると、武田は「成功を目指す教育」等の言葉で表現している。人間を成功できるか否かの二分論で考えていく社会、自己責任に帰していこうとする社会では、障害についての見方も医療的な問題に目を向け、当事者個人の問題ととらえたものになりがちであろう。そしてその視点に立ってしまえば、教育を受ける権利が失われかねない。

児童自立支援施設は非行や触法等の問題がある子どもに対し、社会に適応し自立できるように職員がかかわる施設である。そこでの生活は、対人関係等でトラブルが生じるたびに、職員が子どもとの面接を通じ、どうすればうまくいくのか内省を深める対応が行われている。しかし、本人だけに変わるよう一方的に求めても、困りごとを共有

し、改善できる方法を共に考えていく姿勢を見せない限り、子どもは話を聞いてくれることはなく、必要な支援にもたどり着かない。子どもは変わるよう求められ続けてきたが、うまくやってこれなかった経験に伴う無力感をいやというほど味わってきている。具体的な本人の困りごとに向き合い、一緒に歩こうとする姿勢が必要なのである。

ICF の考え方は主に社会福祉領域で扱われることが多い概念かもしれないが、福祉も教育も対人支援であることを考えれば、相互に乗り入れることに躊躇は必要ない。

前述した津久井やまゆり園の事件の犯人は、園の元職員であった。そして事件では、意志表示できるか否かを生きる価値の基準として殺傷行為に及んだと聞く。単に福祉の現場に身を置いているからといってICFや共感的かかわりの大切さを知ることができるようになるわけではない。

どうしたら相手の生きるうえでの困難を理解し、生活のしやすさについてともに考えていくことができるのか。そのためには人間を理解するための学びを意識的に深めていくことが必要であり、福祉、教育等の専門分野の違いにかかわらず共通して取り組むべき課題である。

通常学級に在籍する多様な子どもたちの教育を保障できる教員の養成は、多様性を自然に認める社会を構築する一つの鍵となる可能性を持っている。

## 引用文献

- 1) 福祉新聞社 2023 「津久井やまゆり園殺傷事件から7年 若い世代へ伝えよう」『福祉新聞』2023年8月8日
- 2) 文部科学省 2022 『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』
- 3) 神奈川県 『令和3年度児童相談所事業概要』2023年8月8日閲覧  
([https://www.pref.kanagawa.jp/documents/92334/10\\_r3\\_nenndozenaiban-1013115719.pdf](https://www.pref.kanagawa.jp/documents/92334/10_r3_nenndozenaiban-1013115719.pdf))
- 4) 杉山登志郎 2007 『発達障害の子どもたち』講談社
- 5) 友田明美 2019 『親の脳を癒せば子どもの脳は変わる』 NHK 出版
- 6) 武田信子 2021 『やりすぎ教育』 ポプラ社
- 7) 外務省 『第1回政府報告に関する障害者権利委員会の総括所見』2023年8月8日閲覧  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf>)
- 8) 徳田完二 2015 「教職科目において発達障害のトピックをどう扱うか 教科書の検討による考察」『同志社大学教職課程年報』5:52-62)
- 9) 文部科学省「特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第10回)」『配付資料6-1:イギリスにおける障害のある子どもの教育について』2023年8月8日閲覧([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_3/044/attach/1306642.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/044/attach/1306642.htm))
- 10) 原田琢也 2018 「インクルーシブ教育に関する日英比較研究:『特別な教育的ニーズ』概念の違いに注目して」『法政論叢』54(2):159-178)
- 11) 小林真・山口ひかり 2022 「発達障害児・気になる子どもとその保護者への支援に関する保育者の専門性の発達 -調査項目の開発-」『とやま発達福祉学年報』13:9-17)
- 12) 徳田克己・水野智美編 2005 『障害理解:心のバリアフリーの理論と実践』
- 13) 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』63(2):303-319)
- 14) 中村義行 2011 「障害理解の視点-『知見』と『かかわり』から-」『佛教大学教育学部学会紀要』10:1-10)
- 15) 今野博信・前田潤 2016 「発達障害のポジティブイメージの増減と持続に関する検討」『室蘭工業大学紀要』65:67-75



## 要旨

通常学級はインクルーシブな運営が必要な状況となっている。インクルーシブな教育を適切に行うことができる教員を養成するためには、子どもへの態度に反映されることになるICFの考え方の十分な理解と、発達障害等のある子どもと直接かかわりを持つ機会を意識的に設けて考察を深めていく過程が、教職課程において重要である。

(2023年8月29日受稿)