

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～

School Management for Building an Inclusive Education System :  
Enhancement of "Education for Understanding Disabilities"  
in Elementary and Junior High Schools

磯 貝 隆 之	小 原 直 哉
ISOGAI Takayuki	OBARA Naoya
上 林 宏 文	松 井 由 紀 夫
KANBAYASHI Hirohumi	MATSUI Yukio
瀧 澤 聡	今 井 章 文
TAKIZAWA Satoshi	IMAI Akifumi

北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要

第13号 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～

## School Management for Building an Inclusive Education System : Enhancement of "Education for Understanding Disabilities" in Elementary and Junior High Schools

磯 貝 隆 之 <sup>1)</sup>	小 原 直 哉 <sup>2)</sup>
ISOGAI Takayuki	OBARA Naoya
上 林 宏 文 <sup>3)</sup>	松 井 由 紀 夫 <sup>4)</sup>
KANBAYASHI Hirohumi	MATSUI Yukio
瀧 澤 聡 <sup>4)</sup>	今 井 章 文 <sup>5)</sup>
TAKIZAWA Satoshi	IMAI Akifumi

### I. はじめに

特別支援教育が制度化して15年が経過し、小・中学校においては、校内体制の充実、児童生徒に対する「特別な支援の必要性」の理解が進んできている。また、特別支援学級の児童生徒に対しては、通常の学級において実施される交流及び共同学習が進められている。

このような中、障害への偏見や差別を解消する教育（障害者理解教育）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必要となっている。

また、今回改訂された学習指導要領の小学

校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（平成29年7月）では、通常の学級を担当する教員も含む全ての教職員の特別支援教育に関わる理解の必要性が示され、小学校学習指導要領解説の各教科等編においても、児童の困難さに対する配慮事項が具体的に例示されている。

さらに、令和3年1月には、文部科学省において、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」がとりまとめられ、同年6月には、「教育支援資料」を改訂し、「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」として、障害のある子供の「教育的ニーズ」を整理するための考え方や、就学先の学校や学びの場を判断する際に重視すべき事項等の記載を充実するなど、

1) 北翔大学教育文化学部教育学科

2) 北海道教育委員会

3) 北海道真駒内養護学校

4) 北翔大学生涯スポーツ学部スポーツ教育学科

5) 北海道平取養護学校

障害のある子供やその保護者、市区町村教育委員会を始め、多様な関係者が多角的、客観的に参画しながら就学を始めとする必要な支援を行う際の基本的な考え方を記載している。

一方、令和3年1月26日に中央教育審議会から示された「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）<sup>1</sup>では、通常の学級に在籍する多様な児童生徒の「個別最適な学び」と「協働的な学び」とを一体的に取り組む「主体的・対話的で深い学び」の必要性が示された。

このように、国においては、特別支援教育の制度化から10年を経て、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に係る学校教育の方向性が示されており、全ての幼児児童生徒への教育の考え方が、特別支援教育の視点を基盤とした構築を目指しているものととらえることができる。

本論文は、このような学校教育を取り巻く環境の変化を踏まえ、特別支援教育を推進する上での重要な取組の一つである「学校教育における児童生徒への『障害理解教育』の充実」に資することを目的として、学校教育を取り巻く環境の変化から、インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校経営について考察するものである。

## Ⅱ. 「障害理解教育」の目的

学校において障害理解を育むことの重要性については、「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）」（2012）<sup>2</sup>において、「障害者理解を促進することにより、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、公平性を確保しつつ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り、次世代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会につながる」と示している。

徳田・水野（2005）<sup>3</sup>は、「障害理解教育は障害に関する具体的な知識を与え、その知識をもとに自分が何をすれば良いかを考えさせる教育」と定義し、「障害理解の発達段階」を表1のように示している。

また、中村（2011）<sup>4</sup>は、「理解しようとする対象が「障害」の場合、障害児・者に関して第三者的理解（彼・彼女という理解）を得ることにより、他者に関する「知見による理解」を得ることになる。さらにまた、その知見を得て他者とかわることによって、かわっている私自身の「自己理解」を得ることになる。」<sup>5</sup>としており、このような「障害理解」

表1 障害理解の発達段階

<第一段階>	気づき：障害のある人が社会にいることに気づく段階
<第二段階>	知識化：差異が持つ意味を知る段階。
<第三段階>	情緒的理解：機能面での障害や社会的な痛みを心で感じる段階
<第四段階>	態度形成：適切な認識が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階
<第五段階>	受容的行動：生活場面での受容、援助行動の発言

における「自己理解」, 「他者理解」, 「知見による理解」とそれらの「かかわり」の関係を図1に示し, この三つの重なり合った理解とかかわりこそ「障害理解」であると考えられると示している。

一方, 川合・深山 (2012) は, 「障害理解教育」を進める際には, 単なる「優しさ」や「思いやり」などの「思いやり教育」の発想をやめて, 児童には, 「障害に関する適切な知識を与えること」を重視すべきとしている。さらに, 山田 (2010) は, 「障害理解教育」においては, 「障害の一般的特性」をテーマとした授業を行うことの重要性を示している。

このように, 「障害理解教育」は, 指導する児童生徒の発達の段階などに配慮することはもとより, 意図的・計画的・組織的な指導が必要である。また, 障害そのものの特性や生活や学習を行う上での困難な状況, 感覚過敏などの器質的・体質的な問題等を理解するとともに, 障害当事者の特有の能力等についても理解することが必要となる。さらには,

障害当事者の体験談や必要な支援など生の声を聞くなど, 当事者が社会で自分らしく豊かに生きていくための適切に必要な支援を行うことを考えていけるよう「障害理解教育」を進めることが重要と考える。

### Ⅲ. 障害の捉え方など

#### 1. 障害者基本法による障害者

障害者基本法 (2011改正) によると, 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者」としており, 身体障害手帳を所持する者は身体障害者, 療育手帳を所持する者は知的障害者, 精神障害者手帳を所持する者は精神障害者となるものの, 障害者手帳の所持に限られないことや, 難病に起因する障害は心身の機能障害に含まれ, 高次脳機能障害は精神障害に含まれることが

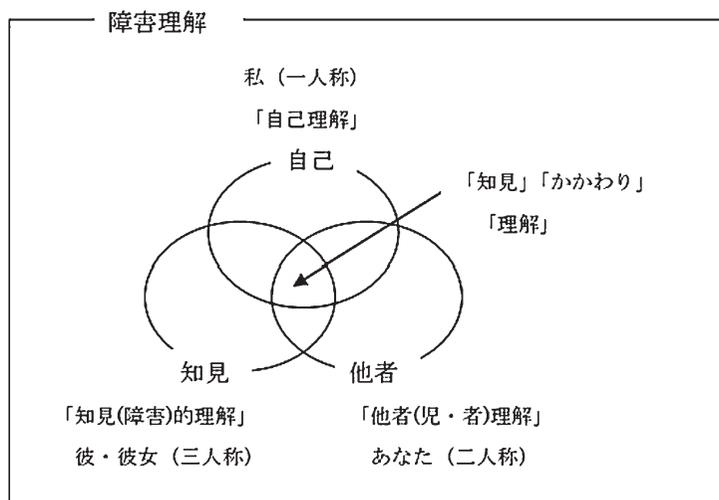


図1 障害理解における自己理解と他者理解と知見による理解

規定されている。

## 2. 学校現場における障害のある児童生徒等の状況

一方、教育現場において特別支援教育の対象となる児童生徒には、前述した各種の手帳を保有している者もいるものの、学校教育法施行令22条の3やその他、文部科学省の通知で示す程度の者の他、「手帳がないが医師の診断のある者」、「手帳も診断もないが、学習上、生活上の困難な状況がある者」、「漠然としているが、本人に困り感がある者」、「親や教師などが気になる子」など、様々な状態像を示す児童生徒が在籍するため、一概に障害の理解という括りで捉えることが難しい。

つまりは、特別支援教育の対象となる児童生徒等には、手帳を所持している障害者基本法に規定される障害者から、本人に困り感のある子、保護者や教師が気になる子など、幅の広い中で理解を深めることが必要となる。

また、特別支援教育の制度化以降、全国的な傾向と同様に本道においても、特別支援学校や特別支援学級の在籍者数、通教による指導を受けている児童生徒数が増加している。令和3年北海道教育委員会発行の「特別支援教育」では、令和3年度と平成20年度を比較すると、在籍する幼児児童生徒数は、特別支援学校が約1.3倍、特別支援学級が約2.5倍、通級による指導が約2.7倍となっている。

さらに、小・中学校等では、校内委員会において特別な教育的支援が必要であると判断した児童生徒が在籍している状況にあり、学校現場においては、特別支援教育の対象となる児童生徒について、障害の有無にかかわらず「特別な教育的な支援が必要である」との

判断による支援が定着してきていると考える。

## 3. ICFにおける障害の捉え方

ICF（国際生活機能分類：International Classification of Functioning, Disability and Health）は、WHO（世界保健機関）が検討を重ね、平成13年5月の総会において、従来のICIDH（「国際障害分類：International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）を採択したものである。ICFについて、特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領（以下、「特別支援学校学習指導要領」という。）解説「自立活動」編（2018）では、「ICFにおいては、人間の生活機能は「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の三つの要素で構成されており、それらの生活機能に支障がある状態を「障害」と捉えている。」とし、生活機能と障害の状態を健康状態や環境因子等と相互に影響し合うものであると示している。

つまり、障害は、個に起因するもののみならず、人的環境を含む取り巻く環境との相互作用により、生活において活動や参加にどの程度制限があるかにより捉えられる。それは年齢や疾患などとも関連するものとなる。

## 4. 障害当事者と家族などと障害の理解

「障害を理解すること」については、上述したⅡ・1からⅡ・3のように、障害そのものをどのような理解するかという側面のほかに、本人や家族などが、障害をどのように認識し向き合い受け止めてきたか（あるいは受け止めていないかなども含む）などを理解することも必要である。

障害のある本人やその家族が、自立し社会

参加することを目指していくときには、しばしば、障害を受容しているか否かが論議されることが多いと考える。いわゆる「障害受容」について考えてみたい。

### 1) 本人と障害について

上田(1980)は、「障害の受容とは、諦めでも居直りでもない障害に対する価値観(感)の転換であり、障害を持つことが自己の全体としての人間的価値を低下させるものではないことの認識と体得を通じて、恥の意識や劣等感を克服し、積極的な生活態度に転ずること」と定義している。また、障害受容の段階について、Cohn(1960)は、「障害を喪失と捉え、その後の反応を心理的な回復過程」と位置づけた。そして、第1に「これは私ではない」という衝撃を感じる「ショック(shock)」段階、第2に現実を否認し「自分は病気であり、すぐに直るのだ」と思いこもうとする「回復への期待(expectancy of recovery)」段階、第3に、「すべてが失われてしまった」と感じる「悲哀(mourning)」段階、第4に良い方向に向かえば「障害をもつともせずにやっていこう」と感じることができるようになるが、そうでなければ障害の影響を否定するために防衛機制を多用するようになってしまう「防衛(defence)」段階、そして最後に、第5の「違っていただけで悪くはない」と感じることで「適応(adaptation)」段階に至るといふ。」と述べている(本田・南雲1992)。さらに、岩井(2009)は、『中途障害者の「障害受容」を巡る諸問題』で、「障害受容」の定義を「病気や怪我などで精神や機能の一部を失った者が、その事実を受け入れること」と述べている。

一方、田島(2009)は、『「障害受容」の使用の問題とし、上田氏の定義が教科書的に使用され、「転換」できない者を「受容できない」と判断(評価)し、それが「転換できない」ことへの否定性となっているとしている。』と述べており、本人が、障害を受け入れがたいまま自立社会参加するケースもあると考える。

このように身体障害者の「障害受容」については、当事者が障害を受容していく人生が、かけがえのないものとして捉えられていることが多いが、発生の部位や時期、家庭や支援者、治療などの環境、また、本人の性格的な側面や交友関係なども大きく影響するものと考えられる。

また、知的障害や発達障害など当事者の「障害受容」については、知的発達の状態や理解できる年齢段階、本人が他者との違いを気にする状況、そして本人への告知などの時期や内容、あるいは必要性などとの関係から論じられることが多い。本人が他者との違いを気にし始める時期などには、告知を検討する時期と異なる場合があるが、告知と合わせて、自分を知ることや生活のしづらさなどへの対応方法、困ったときに役に立つ機関などについて知らせ、発達段階に応じてではあるが、将来に見通しを持たせる対応が必要である。

### 2) 障害当事者の保護者等における「障害受容」について

ドローター(1975)は、「先天性奇形をもつ子どもの誕生に対する正常な親の反応の継起を示す仮説的な図」において、その心理状況の変化を「ショック→否認→悲しみと怒り→再起」と示している。先天性の障害については、その強さや時間の経過等に違いがあるにしても、このような経過をたどるケース

が多いと考える。一方、知的障害や発達障害など、一定の年齢ならないと障害が明確にならない場合や不明確なまま大人になっていくケースでは、「心配や不安」などの後、ある程度障害が明確になってから「ショック・否認」などとなり、その後、将来への不安や養育の悩みなどを持ちながら「受容・再起・適応」となる場合もあると考える。また、それらは、一方向的に再起・適応と進むものでもなく、幼稚園への入園や小学校への就学、高校等への進学など、節目となる時期に、「心配や不安」、「ショックや否認」などの心理状況が繰り返して現れるなど、子どもの成長とともに、行きつ戻りつする場合も多々あると考える。

また、障害のある子どもを育てる保護者は、子どもの障害の状態や保護者の養育姿勢等にもよるが、多くの場合、養育には相当のエネルギーを使うものの、それに期待する成長や発達が見られないことも少なくなく、それによる焦りやプレッシャー、活動の制限など様々な心理的な軋轢を感じる状況が生じることが予想される。そのため、障害当事者や家族の障害受容の状況、それに伴う思いやニーズに寄り添う環境の構築に向けた「障害理解教育」を進めることが重要であり、「発達段階に対応した障害の理解」を形成するためにも必要な課題と考える。

一方、保護者の障害受容の難しさについて、渡邊（2015）は、「受容は行為であり、状態である。故に揺れ動く」、「どうしたら親に受容させるかという世界観がある」「親は行動レベルでは障害受容していても障害が治ることをいつも願っている。」と述べている（田島2015）。支援者としては、保護者の心理状

況等を把握・配慮しつつ、段階的な対応が必要であるが、「障害受容」と言うことが、そう簡単に階段を上るように進むことはなく、また、受容できていないと思われるような言動等があったとしても、それは「子どもの支援を阻害する悪い親」という捉え方にならないよう、常に揺れ動く保護者を心情に寄り添い、価値観を押しつけることなく、具体的な関わり方や支援の方法等を共に考えいくスタンスが大切と考える。

### 3) 本人や家族のニーズの把握

本人や保護者等の障害受容については、障害の種類や発生時期、年齢や性別を含む個々のパーソナリティー、それまでどのような人生を歩んできたかなど、様々な要因が関係すると思われる。そのため、本人・保護者の願いや思いなどに十分に共感し傾聴するなかで支援を行うことが重要である。

小・中学校等における「障害理解教育」においては、本人や保護者の障害受容の状況の変化などと合わせて、本人や保護者の願いや思いなどといったニーズを含め、本人や保護者の生の声を聞く機会を持つことが重要と考える。

## Ⅳ. 小・中学校等における「障害理解教育」の充実を図る学校経営

「障害理解教育」の充実を図るためには、特別支援教育の視点から障害のある子どもの「学びの連続性」等を踏まえて学校経営を見直すとともに、小・中学校、高等学校において連続性のある学びの視点で、指導目標や指導内容などについて、各学校はもとより市町村内の各校種間における一貫性・継続性のあ

る指導を行うことが効果的である。また、意図的・計画的な校内研修や特別支援学校におけるセンター的機能の活用なども重要と考える。

### 1. 特別支援教育における「学びの連続性」

今般改訂された幼稚園教育要領及び各学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」や「育成を目指す資質・能力」の考え方、「主体的・対話的で深い学び」の実現、「各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立」が共通する考え方として示されている。さらに、特別支援学校の学習指導要領では、「障害のある子どもたちの学場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視」することが示されている。

このことについて、阪木・木船・阿部(2019)は、「特別支援学校(知的障害)の各教科の目標及び内容について、小学校等の各教科と同じ視点や手続きで見直し、さらに特別支援学校(知的障害)と小学校等の双方の各教科の目標及び内容を照らし合わせて、その系統性と関連性を整理するということになる。これが、小学校等と特別支援学校の「学びの連続性」を確保していくということ」と述べている。

知的障害のある子どもの学びについては、その教育的ニーズに応じて用意された教育課程で実施されてきていたが、今後においては、小・中学校の当該学年の学習内容との「学びの連続性」についても考えていくことが必要である。現行の就学の制度は、知的障害のある子どもが特別支援学級のみならず、通常の学級にも在籍することが可能性であり、小・

中学校においては、知的障害のある子どもの教育における「学びの連続性」に留意した学校経営が求められると考える。

### 2. 特別支援教育の視点を活かした学校経営

小・中学校等において「障害理解教育」の充実を図るためには、まず、校長が、特別支援教育や「障害理解教育」の推進に関する明確なビジョンを示すとともに、学校経営方針において、児童生徒個々の教育的ニーズにおける適切な指導と必要な支援を行うという特別支援教育の理念やICFの社会的モデルに基づく障害観、誰もが効果的に学べるユニバーサルデザイン化された授業と合理的配慮の考え方、それらについて教職員の行動指標となる「校内におけるスタンダードな行動」などを位置づけることが極めて重要である。

また、具体的に「障害理解教育」を進めるに当たっては、障害のある子ども達の「障害特性」や「教育的ニーズ」について、校内の全ての教職員の共通理解の下で、具体的な内容を各教科等との関係や年齢段階などにより整理し、教育課程に明確に位置づけるとともに、年間指導計画を作成し、「障害理解教育」意図的・計画的・組織的・継続的に実施することが大切である。併せて、校長はもとより、全ての教職員が、偏った人間観を持たず多様性を尊重する姿勢を持つ中で、共生社会の形成者としての意識を高め、次代を担う子ども達に対する障害者理解教育の方向性や内容・方法等に共通認識を図るとともに、障害のある子ども達をはじめ障害のある方々に対するかかわる姿勢が、子ども達のロールモデルとなるよう行動することが大切である。

さらには、自校の機能だけで取り組むので

はなく、特別支援学校との交流及び共同学習や交流活動の機会を通じて行うことや特別支援学校のセンター的機能を活用するなど、より多くの社会資源と結びつきながら、各地域において、小・中学校や高等学校の学びの連続性の中で、指導目標や指導内容等が一貫性継続性を持ち取り組まれるよう、地域に開かれた教育課程を踏まえた取組が効果的と考える。

### 3. 小・中学校等の「障害理解教育」の充実を図る研修の促進

障害の特性等の理解を促す研修支援など、次のような内容が考えられるが、研修を受けた教員が、研修を受けた内容について実際に指導を行う際には、児童生徒の発達段階を踏まえ指導を行うことが必要なことから、校内全体で共通理解を図り、各教科等との関連において、意図的計画的に行うよう、教育課程に明確に位置づけて指導することが必要である。

#### 1) 研修の目的の明確化

「障害理解教育」に関する小・中学校等の教職員への研修支援を行うに当たっては、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視点や「障害理解教育」が障害に関する具体的な知識を与え、その知識をもとに自分が何をすれば良いかを考えさせる教育であること、また、徳田・水野（2005）が述べている児童生徒の障害理解に対する「気づき」、「知識化」、「情緒的理解」、「態度形成」、「受容的行動」の段階などを十分踏まえるとともに、障害理解教育を促進する学校経営や学級経営においては、教師が児童生徒の見本となって、支持的風土や暖かい学級づ

くりができるように進めるなど、研修内容と合わせて理念や考え方をしっかりと持ちながら進める必要がある。

#### 2) 研修の内容

- (1) ICF（国際生活機能分類）の障害者観の理解
- (2) 視覚、聴覚、知的、肢体不自由、病弱、発達障害など、種々の基礎的な知識（法令等含む）

障害種ごとの特性及び教育的ニーズについては、文部科学省（2021）「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」の第3編において、障害種ごとに具体化し、就学先となる学校や学びの場を判断する際に重視すべき事項の記載の充実が図られている。

日常的な指導場面に役立つ研修内容を考える際には、これらの内容を参考とすることが可能と考える。

- (3) 目の見える仕組み、耳の聞こえる仕組み、体が動く仕組みなどの理解
- (4) 疑似体験と困難さを補う工夫などの演習  
疑似体験は、単に不自由さや困難さの「体験」だけで終わらせることなく、当事者がどのように克服しているか、また、どのような工夫や配慮があると困難さが改善されるかなどを「経験」する形で進めることが重要である。
- (5) バリアフリーの環境やユニバーサルデザイン等の理解と演習
- (6) 特別支援学校の児童生徒等の生活の様子や学習内容等の紹介  
・小・中学校等の違う点（教育内容、物理的環境、教員数、学級編成等々）、理由

を考える。

- ・意外に多い同じ点(校舎設計, 学習内容, 研修, 日課表, 給食, PTA等々)
- (7) 「思いやりとは何か」をテーマとした演習
- ・多様な考え方があることを理解させるための学習指導として, 一つの案件でも, 立場が違ふと考え方が変わり, それらを受け入れるためにどのようにするか意見交換する。
  - ・教室でのエピソードから, そのとき, 自分ならどうするかを話し合う指導  
「目の見えづらい友達が「サッカーの仲間に入れて」と言ってきたとき」  
「昼休みの体育館で, 特別支援学級の子どもが大きな声をあげていたら」 他
- (8) ボランティア活動に向けて
- ・障害のある方々の支援してほしいこと, そうでないこと, 確認する手段など
  - ・ボランティア活動を通して普段の生活をどのように変化させるか。
- (9) 本人や家族の思いや願い
- ・「障害受容」などについては, 障害の種類や経緯など様々な要因により, その形成などについては固定的に考えることがないよう理解を深める。
  - ・障害当事者からの体験談や経験談を聞き, 障害のある方々の努力や成功談, 失敗談障害があるからこそ持っている力, あるいは秘めた力などについて知る。
  - ・本人や家族が本当は何を必要としているかなど考える。
  - ・障害の告知の在り方, 実際, その後の本人への対応などについて学ぶ。
- 3) 研修を効果的に進めるために  
学校内において研修を効果的に進めるに

は, 次の視点が大切である。

- ・校長の強いリーダーシップの下で行うとともに, 学校経営に「障害理解教育」や特別支援教育を活かした学校経営や職員に変化が見られたか状況を把握する。
- ・研修を進めるに当たり, 教師自身が共生社会の形成者として, 多様性を尊重し偏見を持たないなど, 自身において内省しながら内面の変化を捉えながら進める。
- ・学級経営において, 子どもの見方やかわり方, また, 子どもの変化などが見られてきているかなど状況を把握する。
- ・年間の研修計画を設定するなど, 意図的計画的組織的に進める。
- ・校内体制を検討する場合などは, 各自の役割は何かを明確にしながら検討する。
- ・「障害理解教育」に関する指導案に基づく授業の振り返りなどについては, 特別支援学校のコーディネータなどを交えて実施する。

## V. おわりに

本論文では, 「障害理解教育」の充実をキーワードとして, 学校教育を取り巻く環境の変化から, インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校経営について考察し, 次の点が明らかとなった。

- ・特別支援教育の視点が各学校教育の根幹に浸透してきており, 子ども達一人一人に視点を当てた「個に注目した教育」に移行してきていること
- ・個別最適な学びと協働的な学びの一体的な推進は, 特別支援教育における「連続性のある多様な学び場」の考え方に合致してお

り、小・中学校等の学校間でもその連続性を一層重視してきていること

- ・特別支援学校においては、特別に教育内容が示されてきた「知的障害教育」についても、学びの連続性を重視した整理が図られたこと
- ・小・中学校等においては、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取り組みとして、障害を肯定的にとらえるなど、多様性を受容する人核の形成に係る教育が組み込まれてきていること

今後、共生社会の形成に向け、子ども一人一人が自ら考え行動できる力を身につけることのできる学校経営を進めるための種々の取組が強くと求められる。

### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2012). 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実態調査
- 2) 徳田克己・水野智美 (2005). 障害理解心のバリアフリー理論の実践 誠信書房
- 3) 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 学会紀要第10号
- 4) 川合紀宗・深山翔平 (2012). 通常学級に在籍する障害のある児童への理解推進を図る取組の現状と課題. 特別支援教育実践センター研究紀要第10号
- 5) 山田真美 (2010). 小学校の通常の学級における発達障害に関する理解を促すための教師の取組み. 発達支援研究
- 6) 上田敏 (1980). 総合リハビリテーション. 8巻7号. 医学書院
- 7) 本田哲三・南雲直二 (1992). 障害の「受容過程」について. 総合リハビリテーション. 20巻3号
- 8) 田島明子 (2009). 障害受容再考～「障害受容」から「障害との自由」へ. 三輪書店
- 9) Drotar, D. et. al (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation : A hypothetical model. Pediatrics 56 (5), 710-717.
- 10) 田島明子編著 (2015). 障害受容からの自由～あなたのあるがまま～. シービーアール
- 11) 阪木啓二・木船憲幸・阿部敬信 (2019). 特別支援教育における「学びの連続性」～平成29年4月告示の学習指導要領に基づいて～. 九州産業大学人間科学会 1巻p.49-59