

I 問題と目的

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)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における特別支援教育の推進に関する基本的考え方の中で、障害者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、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ることを報告している。また、全国特別支援教育推進連盟(2009)は、障害のある子どもたちが社会の一員として主体的に生活できるようにするためには、社会一般の人たちの障害のある子どもに対する正しい理解と認識が不可欠であり、障害のある子どもたちとない子どもたちがふれ合い、共に活動する機会を設けることが大切であることを報告している。このように、障害のない人々に障害理解を育むことは、共生社会の構成員としての基礎づくりを推進するうえで重要であり、障害のある児童生徒が自立した社会生活を送るためには、障害のない児童生徒の理解が必要である。

障害理解教育の意義に関して、重田・吉田(2000)は、障害理解教育は障害者問題に関する科学的認識を育てる学習が強く求められると述べている。また、真城(2003)は、障害理解教育は単に障害を「知る」という意味だけにとどまるものではなく、障害理解教育を通して、障害について考える・福祉について考える・そして自らが生活する社会について考えを深めていくこと、その延長線上にこの実践の究極の目標が置かれていると述べている。さらに三上・高橋(1996)は、障害のある子どもとない子どもとの豊かな交流体験に基づき、双方において「発達・障害・障害者問題」に関する科学的な認識・理解を形成し、自己管理・相互理解を通して人間理解や人権尊重の精神を育てていく教育活動であると述べている。これらのことから、障害理解教育は、障害を自分の生活の中で捉え、障害のない子どもとある子どもの両者が共に成長していくことが重要であると言える。このような障害理解教育の実施状況について、今枝・楠・金森(2013)は、小・中学校における障害理解学習の実施状況を調査した結果、小学校では発達障害(20%)、知的障害(18%)、視覚障害(17%)が多く実施されており、中学校では知的障害(22%)、視覚障害(17%)、発達障害(15%)であることを報告している。また、田名部・細谷(2017)はこれまでの障害理解教育の流れを概観する中で、障害理解教育の現状と課題について検討した結果、1994年以降の障害理解教育における授業実践では視覚障害に関する実践研究が最も多いことを報告している。視覚障害理解教育の実施について、乾・金森・寺井(2014)は小・中学校において、障害シミュレーション体験を実施している学校が最も多いことを明らかにし、実施においては「総合的な学習の時間」を活用している学校が最も多いが、道徳や教科などでも行われていることを報告している。また、視覚障害理解教育を実施している教員の考える問題点・課題点として、障害理解教育の成果をどのように見ていくかを課題として報告している。

このように、視覚障害は「見える障害」として、幼稚園や小学校、中学校において多くの授業実践が行われている。山本・池田・永田・金森(2007)は、小学校6年生を対象に障害理解学習を実施した後の感想の分析を行った結果、ネガティブな感想の代表例である「目が不自由な人は大変だ」「目が不自由な人はかわいそう」などの回答がみられ、1回だけではなく、計画性や系統性を持たせていく必要があることを明らかにした。さらに久保山・豊田(2002)は、小学生を対象とした障害理解授業を報告し、

授業後には通常の学級の児童が、通級指導教室を訪問する機会が増えたことや、本授業の継続を期待する発言がみられるようになり、これらは障害について学習を深めたいという児童の意志表示の表れといえ、これらの姿から児童の障害理解は1回の授業でなされるものではなく、さまざまな体験を通して、熟成していくものであると述べている。

このように、障害理解教育は系統的・継続的に行うことが重要であるとともに、どのような形で教育に継続性を持たせていくのか検討する必要がある。さらに、近年になり西舘・阿久津・鼎(2015)は、継続して視覚障害理解教育を行っている小学6年生を対象に授業を行った結果、継続的に行うのではなく、内容に系統性をもたせることが重要であり、系統的・継続的に取り組むためには、各学年の授業内容を考えていく必要があることを指摘している。

以上のように、小学校や中学校においては、徐々に障害理解教育が行われるようになり、課題に対する取り組みもみられるようになってきている。しかしながら、高等学校での実施においては多くの課題が指摘されている。

野中・中間(1999)は、高校の家庭科授業において福祉意識の形成について実践的に検討を行った結果、知的障害者と交流体験をすることは、ボランティア活動に対して関心がない生徒にとって、福祉活動への参加意欲を高めるといった点で効果的であることを報告した。その反面、ボランティア活動を導入するためのカリキュラムの工夫や授業時間内にボランティア活動を導入するには限界があり、クラブ活動への導入を工夫する必要があることを課題として指摘している。また、夏目・名越・山中(2009)は全国の特別支援学校高等部分校・分教室を設置する高等学校と分校・分教室の計24校を対象に交流及び共同学習の実施状況やその活動内容等について現状を把握するためアンケート調査を行った。その結果、高等学校における交流及び共同学習の実施には、教科教育での取組が難しいことや両校の連携に関わる課題を指摘している。さらに、海老沢・堀尾・徳田・埴(2000)は、大学生を対象に障害理解教育の経験について調査し、従来の障害理解教育の実態を明らかにした。その結果、小・中学校よりも高校の方が、学校において設けられる障害理解教育の機会は少なく、ボランティア活動の経験についても少ないことを報告している。また、庄司(2013)は、大学生を対象に障害理解の状況を把握するため質問用紙調査を実施した。その結果、障害に関する学習をした時期は、「中学生」が最も多く、次に小学生であり、高等学校では激減することを明らかにした。さらに障害について学習する機会が高等学校になると急激に少なくなることの要因の一つは、こうした内容が計画的に扱いやすい道徳の時間が、小学校や中学校にあって、高等学校にはないことが関係していることを指摘している。

以上のように小学校や中学校段階から、障害理解学習や交流及び共同学習などを通して、障害に関する学習やともに触れ合う経験をしてきているが、高等学校段階において障害理解学習や交流及び共同学習、ボランティア活動の実施においては、カリキュラム上の課題や実施体制などの課題が指摘されている。今後、系統的・継続的な障害理解教育を計画し、高等学校における障害理解に関する学習を推進していく際に、小学校及び中学校段階における障害理解学習の経験やボランティア経験が、高校生の障害に関する認識に及ぼす影響について明らかにする必要がある。

そこで、本研究では小学校及び中学校段階におけるボランティア経験や障害理解学習の経験が障害の

認識に与える影響について明らかにすることを目的とする。なお、本研究では、小学校段階から障害理解教育の内容として扱われることの多い視覚障害を題材とした。

II 方法

1.調査対象

本調査は機縁法を用いて北海道内の A 高等学校(916 名)及び、B 高等学校(67 名)に在学する 1 年生から 3 年生の全生徒を対象とし、調査対象の総数は 983 名である。本研究の実施にあたり、各高等学校の学校長へ研究協力の依頼文章を発送すると同時に、窓口教員に対して研究の趣旨、分析手続き、結果の公開を含めたデータの扱いについて説明した後、各学校長の本研究に対して同意する意思の確認を行い、研究協力への了承を得た。

2.調査期間

201×年 9 月上旬から 10 月上旬にかけて調査を行い、各学校の教員を通じて質問紙を配布・回収を行った。なお、本調査は無記名方式及び 2 件法で回答を求めた。

3.調査内容

本調査は中島・石原(2012)、高玉・徳田・佐藤(1997)を参考に文言の修正を行った。実際に使用した調査項目は、学年や性別、これまでの障害理解教育の経験の有無、これまでのボランティア経験の有無といった基本属性 4 項目、視覚障害や視覚障害児・者に対する認識に関する 15 項目の計 19 項目で構成した。

4.分析方法

本調査で得られた回答を単純集計した後、独立変数を障害理解学習の経験の有無、ボランティア経験の有無とし、視覚障害や視覚障害児・者に対する認識を従属変数としてカイ 2 乗検定を行った。分析にはエクセル統計 Bell Curve を用いた。なお、分析においては、小学校及び中学校での障害理解学習の経験がある生徒を「障害理解学習経験あり群」、ない生徒を「障害理解学習経験なし群」とし、ボランティア経験についても小学校及び中学校において、経験のある生徒を「ボランティア経験あり群」、経験のない生徒を「ボランティア経験なし群」とした。

III 結果

本調査対象は 983 名であるが、回答欄に 1 か所でも未記入や不備の項目があった回答用紙を除いた結果、838 名分のデータを分析対象とした。有効回答率は 85.2%である。

1.フェイスシート

調査対象者 838 名のうち、性別については男子 351 名(41.9%)、女子 487 名(58.1%)であり、学年については、1 年生 293 名(35%)、2 年生 252 名(30.1%)、3 年生 293 名(35%)であった。また、障害理解学習経験あり群は 288 名(34.4%)、障害理解学習経験なし群は 315 名(37.6%)であり、ボランティア経験あり群は 45 名(5.4%)、ボランティア経験なし群は 793 名(94.6%)であった。分析対象者の特徴を表 1 に示す。

表1 各群の対象生徒の人数

				(n=838)	
		ボランティア経験			
		あり群	なし群		
障害理解学習経験	あり群	男	15 (2.9)	189 (36.1)	
	(n=523)	女	27 (5.2)	292 (55.8)	
なし群	男	1 (0.3)	146 (46.3)		
	(n=315)	女	2 (0.6)	166 (52.7)	

2.障害理解学習の経験が及ぼす影響の検討

障害理解学習の経験の有無による視覚障害に対する認識を「はい」「いいえ」の2つのどちらかに回答した結果を表2に示す。その結果、「視覚障害という言葉(問1)」「盲という言葉(問3)」「白杖という言葉(問4)」「弱視や盲は障害であるか(問5)」「盲導犬という言葉(問7)」「ハーネスという言葉(問8)」「一人で外出できる視覚障害者の存在(問9)」「盲導犬への接触(問10)」「視覚障害者同士の結婚について(問11)」「白杖の使用者について(問13)」の10項目について $p<.01$ の有意差が認められた。また、「点字を使わない視覚障害者の存在(問12)」の1項目において $p<.05$ の有意差が認められた。このように13項目中11項目(84.6%)で有意差が見られたことは、障害理解学習の経験が視覚障害の認識に大きく影響を与えていることを示している。

3.ボランティア経験が及ぼす影響の検討

ボランティア経験の有無による視覚障害に対する認識を「はい」「いいえ」の2つのどちらかに回答した調査の結果を表2に示す。その結果、「弱視と盲の違い(問6)」「点字を使わない視覚障害者の存在(問12)」の2項目で $p<.01$ の有意差が認められた。また、「白杖という言葉(問4)」「ハーネスという言葉(問8)」「白杖の使用者について(問13)」の3項目について $p<.05$ の有意差が認められた。このように13項目中5項目で有意差が見られたことは、ボランティア経験による認識の差が視覚障害や視覚障害者の認識に影響を及ぼすことを示している。

表2 障害理解学習経験及びボランティア経験による視覚障害に対する認識の違い

質問No. 質問項目	障害理解学習の経験		ボランティア経験	
	χ^2 値	df	χ^2 値	df
問1 今までに「視覚障害」という言葉を聞いたことがありましたか？	8.3692	1	**	2.8256 1 n.s.
問2 今までに「弱視(じゃくし)」という言葉聞いたことがありましたか？	3.4986	1	n.s.	1.6628 1 n.s.
問3 今までに「盲(もう)」という言葉聞いたことがありましたか？	17.6098	1	**	0.4218 1 n.s.
問4 今までに「白杖(はくじょう)」という言葉聞いたことがありましたか？	7.1664	1	**	3.9292 1 *
問5 「弱視」や「盲」は障害であると知っていましたか？	9.2691	1	**	1.4288 1 n.s.
問6 「弱視」と「盲」の違いを知っていましたか？	1.7673	1	n.s.	11.0949 1 **
問7 今までに「盲導犬」という言葉を聞いたことがありましたか？	27.3795	1	**	1.2821 1 n.s.
問8 今までに「ハーネス」という言葉を聞いたことがありましたか？	19.9628	1	**	4.1667 1 *
問9 一人で外出のできる視覚障害の方がいることを知っていましたか？	19.2350	1	**	1.0642 1 n.s.
問10 ハーネスを装着している盲導犬に他人は触れたり構ったりしてはいけないことを知っていましたか？	17.4339	1	**	1.2062 1 n.s.
問11 視覚障害の方向士が結婚しても、必ずしも障害が子どもに遺伝するわけではないことを知っていましたか？	9.8188	1	**	3.3581 1 n.s.
問12 点字を使わない視覚障害の方がいることを知っていましたか？	6.0892	1	*	11.1458 1 **
問13 全く目の見えな方でなくても白杖を使うことがあるということを知っていましたか？	9.3257	1	**	5.6327 1 *

*: $P<0.05$ **: $P<0.01$

※ 「言葉を聞いた経験」…問1, 問2, 問3, 問4, 問7, 問8

※ 「知識の有無」…問5, 問6, 問9, 問10, 問11, 問12, 問13

4.障害理解学習経験とボランティア経験の両者が及ぼす影響

本調査の全13項目を「言葉を聞いた経験(問1,問2,問3,問4,問7,問8)」と「知識の有無(問5,問6,問9,問10,問11,問12,問13)」に分けて検討した結果、障害理解学習の経験とボランティア経験をそれぞれ単独でみたところ、図1のように表すことができる。このことから、障害理解学習経験がボランティア経験に比べて、視覚障害及び視覚障害者における「言葉」や「知識」に影響を与えていることが示された。

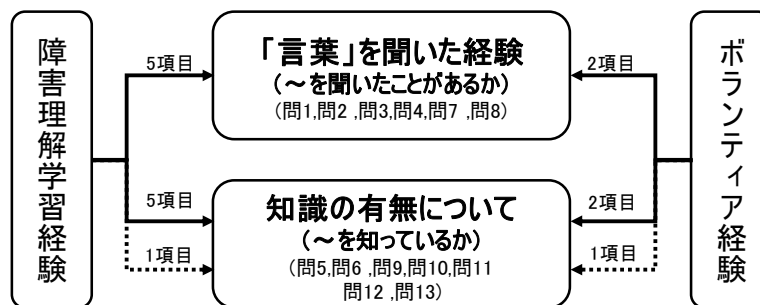


図1 障害理解学習経験とボランティア経験が及ぼす影響

※実線($p<.01$), 点線($p<.05$)

そこで、障害理解学習経験(あり群/なし群)及びボランティア経験(あり群/なし群)に分類し、それぞれの経験の有無による影響について検討した。まず、障害理解学習の経験について「学習経験あり群」と「学習経験なし群」によるボランティア経験の有無の影響について検討した結果を表3に示す。その結果、「学習経験あり群」においては、ボランティア経験の有無によって「弱視と盲の違い(問6)」「点字を使わない視覚障害者の存在(問12)」の2項目で $p<.01$, 「白杖の使用者について(問13)」の1項目について $p<.05$ の有意差が認められた。しかしながら、「学習経験なし群」においては、ボランティア経験の有無にかかわらず、全ての項目で有意差が認められなかった。

表3 学習経験の各群におけるボランティア経験の影響

質問No. 質問項目	学習経験(あり) ×BO経験(有無)		学習経験(なし) ×BO経験(有無)	
	χ^2 値	df	χ^2 値	df
問1 今までに「視覚障害」という言葉を聞いたことがありますか？	1.8158	1	0.2840	1
問2 今までに「弱視(じゃくし)」という言葉を知っていましたか？	0.5887	1	1.0754	1
問3 今までに「盲(もう)」という言葉を知っていましたか？	0.1556	1	1.6026	1
問4 今までに「白杖(はくじょう)」という言葉を知っていましたか？	3.3484	1	0.8496	1
問5 「弱視」や「盲」は障害であると知っていましたか？	0.3975	1	0.2815	1
問6 「弱視」と「盲」の違いを知っていましたか？	10.9822	1	0.3665	1
問7 今までに「盲導犬」という言葉を聞いたことがありますか？	0.1753	1	0.2053	1
問8 今までに「ハーネス」という言葉を聞いたことがありますか？	2.8406	1	1.2496	1
問9 一人で外出のできる視覚障害の方がいることを知っていましたか？	0.6118	1	1.3110	1
問10 ハーネスを装着している盲導犬に他人は触れたり構ったりしてはいけないことを知っていましたか？	0.5887	1	1.2883	1
問11 視覚障害の方同士が結婚しても、必ずしも障害が子どもに遺伝するわけではないことを知っていましたか？	2.6427	1	0.3831	1
問12 点字を使わない視覚障害の方がいることを知っていましたか？	8.5959	1	0.1402	1
問13 全く目の見えない方でなくても白杖を使うことがあるということを知っていましたか？	5.0175	1	1.1928	1

*: $P<0.05$ **: $P<0.01$

※ 「言葉を聞いた経験」…問1, 問2, 問3, 問4, 問7, 問8

※ 「知識の有無」…問5, 問6, 問9, 問10, 問11, 問12, 問13

次にボランティア経験について「経験あり群」と「経験なし群」による障害理解学習経験の有無の影響について検討した結果を表4に示す。その結果、「経験あり群」においては、障害理解学習経験の有無によって、「一人で外出できる視覚障害者の存在(問9)」の1項目で $p<.05$ の有意差が認められた。これに対して「経験なし群」においては、障害理解学習経験の有無によって「視覚障害という言葉(問1)」「盲という言葉(問3)」「弱視や盲は障害であるか(問5)」「盲導犬という言葉(問7)」「ハーネスという言葉(問8)」「一人で外出できる視覚障害者の存在(問9)」「盲導犬への接触(問10)」「視覚障害者同士の結婚について(問11)」の8項目について $p<.01$ の有意差が認められ、「白杖という言葉(問4)」「白杖の使用者について(問13)」の2項目において、 $p<.05$ の有意差が認められた。

表4 ボランティア経験の各群における学習経験の影響

質問No. 質問項目	BO経験(あり) ×学習経験(有無)		BO経験(なし) ×学習経験(有無)	
	χ^2 値	df	χ^2 値	df
問1 今までに「視覚障害」という言葉を聞いたことがありますか？			6.8605	1 **
問2 今までに「弱視(じゃくし)」という言葉を知っていましたか？	0.3113	1 n.s.	3.1631	1 n.s.
問3 今までに「盲(もう)」という言葉を知っていましたか？	0.9184	1 n.s.	18.2689	1 **
問4 今までに「白杖(はくじょう)」という言葉を知っていましたか？	2.1429	1 n.s.	5.0370	1 *
問5 「弱視」や「盲」は障害であるか？	0.0000	1 n.s.	8.4867	1 **
問6 「弱視」と「盲」の違いを知っていましたか？	1.3058	1 n.s.	0.4502	1 n.s.
問7 今までに「盲導犬」という言葉を聞いたことがありますか？			25.2113	1 **
問8 今までに「ハーネス」という言葉を聞いたことがありますか？	3.6735	1 n.s.	16.1190	1 **
問9 一人で外出のできる視覚障害者がいることを知っていましたか？	4.3750	1 *	16.4985	1 **
問10 ハーネスを装着している盲導犬に他人は触れたり構ったりしてはいけないことを知っていましたか？	2.8125	1 n.s.	15.0920	1 **
問11 視覚障害の方同士が結婚しても、必ずしも障害が子どもに遺伝するわけではないことを知っていましたか？	2.2330	1 n.s.	7.4879	1 **
問12 点字を使わない視覚障害者がいることを知っていましたか？	0.4065	1 n.s.	3.7543	1 n.s.
問13 全く目の見えない方でなくても白杖を使うことがあることを知っていましたか？	3.3604	1 n.s.	6.3851	1 *

*: $P<0.05$ **: $P<0.01$

※ 「言葉を聞いた経験」…問1, 問2, 問3, 問4, 問7, 問8

※ 「知識の有無」…問5, 問6, 問9, 問10, 問11, 問12, 問13

IV 考察

本研究の目的は、小学校及び中学校段階におけるボランティア経験や障害理解学習の経験が視覚障害の認識に与える影響について明らかにすることである。

障害理解学習の経験については、表2から明らかなように、障害理解学習の経験の有無により、視覚障害の認識に影響を与えることが認められた。その中でも特に「言葉を聞いた経験」では、5項目すべてにおいて1%水準で有意差が認められた。また、表3の結果からも学習経験あり群では、ボランティア経験の有無によって、知識を問う3項目で有意な差がみられた。さらに「障害に関する知識」についても、5項目で1%、1項目で5%水準の有意差がみられたことから、小学校や中学校段階で障害理解学習を経験した高校生は、本調査で用いた視覚障害に関する知識は身に着けていることが示された。次にボランティア経験については、表2より「言葉を聞いた経験」において2項目、「知識の有無」において、3項目で有意な差が見られた。また、表4の結果から、ボランティア経験なし群において、障害理解学習経験の有無によって、知識に関する5項目において有意な差が確認できた。ボランティア活動の経験は、所属する集団の属性や年齢層の違いに関わらず、障害者との接触場面での拒否感や戸惑いの感情を経験させる効果がある(桐原, 1999)ことが指摘されている。

これらのことから、小学校や中学校段階で障害理解学習やボランティアを経験することで、障害に関する言葉を聞いた経験や知識の習得に影響を与えていることが示唆された。また、障害理解学習の経験とボランティア経験の両者を比較すると、「言葉を聞いた経験」と「知識の有無」の両者において、障害理解学習の経験をしてきた方が、有意差が見られた項目が多く、さらには知識の習得に大きく影響を及ぼしていることが示唆され、障害に対する認識に影響を与える要因として、障害理解学習の経験がボランティア経験よりも高いことが認められた。

以上のことから、小学校や中学校段階における障害理解学習の経験は、「言葉を聞いた経験」や「障害に関する知識」に対して影響を与えることが明らかとなった。視覚障害に関する障害理解学習について、乾・金森・寺井(2014)は、第3学年や第4学年のいずれかの国語の教科書に掲載されていることを報告しており、小学校段階で必ず扱う題材であることが明らかとなっている。また、障害シミュレーション体験を実施している学校が多いことを報告していることから、本研究で対象とした高校生も視覚障害に関する障害理解学習を経験してきている可能性が考えられる。

本研究ではこれまでの障害理解学習やボランティア経験の具体的な内容について明らかにしなかった。さらに、双方の経験の有無についても、人数に大幅な偏りが見られたことから、詳細な分析は行わなかった。今後は小学校や中学校で経験していた障害理解学習やボランティアの具体的な内容と障害理解の具体的な内容について詳細な検討が必要である。

謝 辞

本研究の実施にあたり、A 高等学校及び B 高等学校の校長先生をはじめ、諸先生方、生徒の皆様に多大なるご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。

付 記

本研究の一部は、日本教育心理学会第 59 回総会において発表した。

引用文献

1. 乾加菜・金森裕治・寺井麻乃(2014):通常の小・中学校における視覚障害理解教育の実態に関する研究～実施状況に関する研究を通して～. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 36・37, 25-42.
2. 桐原宏行(1999):ボランティア活動の経験が障害者に対する態度に及ぼす影響. 障害理解研究, 3, 15-20.
3. 中島梨香子・石原研治(2012):難聴患者とその家族が抱える悩みと社会現象の違いについて. 茨城大学教育学部紀要, 61(2), 63-76.
4. 高玉和子・徳田克己・佐藤至英(1997):難聴児・者に関する社会一般の認識と啓発活動の実践. 障害理解研究, 2, 11-26.
5. 庄司和史(2013):大学生の障害理解学習について―「特別支援教育の理論」履修前アンケート調査より―. 信州大学人文社会科学研究, 7, 159-173.

6. 海老沢千冬・堀尾雅美・徳田克己・埴和明(2000) : 大学生が受けてきた障害理解教育の内容－学校における障害理解教育を中心に－. 障害理解研究, 4, 1-10.
7. 夏目保男・名越斉子・山中冴子(2009): 高等学校と高等学校内に設置の特別支援学校高等部分校・分教室との「交流及び共同学習」についての調査研究. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 8, 181-191.
8. 野中美津枝・中間美砂子(1999) : 知的障害者との交流体験学習導入による福祉意識の形成－高校家庭科における男子生徒を対象とした実践を通して－. 日本家庭科教育学会誌, 42(1), 9-15.
9. 西舘有沙・阿久津理・鼎裕憲(2015) : 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 4: 視覚障害者の援助について考える取り組みを通して. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究, 10, 21-26.
10. 久保山茂樹・豊田弘己(2002) : 通級指導教室と通常の学級との協働による「総合的な学習の時間」の展開. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 43-54.
11. 山本壯則・池田聡・永田忍・金森裕治(2007) : 障害理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 30, 33-44.
12. 田名部沙織・細谷一博(2017): 障害理解教育の変遷と今後の課題～実践を中心とした今後の展望～. 北海道教育大学紀要(教育科学編), 67(2), 93-104.
13. 今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013) : 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第一報)－実施状況及び教員の意識に関する調査を通して－. 大阪教育大学紀要 第IV部門, 61(2), 63-76.
14. 三上たみ・高橋智(1996) : 障害理解教育実践の方法論的研究－奈良教育大学附属中学校の実践を事例に－. 障害者問題研究 24(3), 271-281.
15. 重田幸治・吉田一成(2000) : 交流教育による障害児理解学習の実践事例. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 81-92.
16. 真城知己(2003) : 障害理解教育の授業を考える. 文理閣.
17. 全国特別支援教育推進連盟(2009): よりよい理解のために 交流及び共同学習事例集. ジアース教育新社.
18. 中央教育審議会初等中等教育分科会(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構築のための特別支援教育の推進(報告).