

<原 著>

教師にとっての「障害者」とは誰か

— A 市 B 高校の社会科教師 C 先生を事例として —

久保 美奈*・川口 広美**

インクルーシブ教育が進められる中で、「合理的配慮」や「授業のユニバーサルデザイン」が注目されるようになった。しかしながら、それら実践や研究は「方法の目的化」に陥りやすく、子どもの困難を生み出す教師の「教育観」が省みられることはほとんどない。それゆえに、本研究では A 市 B 高校の社会科教師である C 先生を事例に、教師の教育観によって「障害者」が生じる構造を描き出す。なお、本研究では障害の「社会モデル」に関する知見を踏まえ、教育における「障害」を教師の「教育観」と「子どもの状態」の間で生じる問題と捉えている。

調査については、2019年6月の2週間の間、C先生と調査者の対面による約30分間のインタビュー調査、夜間コース再履修クラスの2週間の授業観察を実施した。分析の結果、C先生が教育を行う上で子どもに対し感じる課題は、発達障害などの障害名と共に語られるものではなく、C先生の「教育観」を基準にみとることができるものであることが明らかとなった。このような「教育観」を視野に入れた「障害」認識は、より幅広いインクルーシブ教育実践の可能性を開く。

キーワード：インクルーシブ教育 教科教育 社会科教育 社会モデル 障害

I. 問題の所在

「障害者の権利に関する条約」への批准の過程で、日本の特別支援教育はインクルーシブ教育の方向へと舵を切った（文部科学省，2010）。こうした政策的転換に伴い、障害児は特別支援学級や特別支援学校のみでの支援の対象とみなされるのではなく、通常の学級において包摂的に対応する対象となった。これを受けて、最近キーワードとして取り上げられているのが「合理的配慮」や「授業のユニバーサルデザイン」¹である。前者は、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの（文部科学省，2012）」であり、「点字、手話、デジタル教材等のコミュニケーション手段を確保」「一人一人の状態に応じた教材等の確保（デジタル教材、ICT機器等の利用）」「障害の状態に

応じた教科における配慮（例えば、視覚障害の図工・美術、聴覚障害の音楽、肢体不自由の体育等）」などが例に挙げられる。後者は、「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・できる』ことを目指す授業デザイン（日本UD学会 online）」であり、「焦点化・視覚化・共有化」（桂，2011）などが例に挙げられる。

こうした取り組みが進む一方で青山・岩瀬（2019）は「方法の目的化」を指摘する。本来「合理的配慮」にしる、「授業のユニバーサルデザイン」にしる、これらは困難を抱える子どもたちを含めて教室で包摂するための手立てといえる。そのため、それぞれの教室の子どもの状況にあわせ、多様な試みが実行されるはずであり、両者の理念としてもこれについては言及されている。しかしながら、実践や研究の中では、例えば「注意欠陥多動性障害（ADHD）の子どもに対しては指示をはっきり出しませう」といったような過度なパターン化や、「焦点化・視覚化・共有化」に代表されるようなユニバーサルデザイン原則が、文脈から切り離された形で実践されたりしている。つまり青山・岩瀬の指摘は、こうした対応をしておけば全ての子どもたちに対応できる、といった幻想を抱かせてしまうことへの課題意識と言えよう。

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期社会認識教育学専攻

** 広島大学大学院教育学研究科社会認識教育学講座

では、どのようにすればこのような「方法の目的化」を防ぐことができるか。例えば、青山・岩瀬 (2019) はその答えとして徹底した個への関心 (p. 136) を指摘する。これは子どもの状況をとことん見ていき、子どもの学びづらさや過ごしづらさ、好きなことや持っている力に注目することで、子どもの「困難」を生み出す教師自身の教育に関する見方——教育観や価値観、の在り方等——を問い直していこうとする試みである。ところが、教師自身の教育に関する見方と関連させインクルーシブ教育実践の対象である「障害者」を描く研究はこれまでなされておらず、教育に関する見方を相対化させるための具体的な解決策は提案されていない状況である。教師はどのように子どもの「困難さ」を導き出し、それを授業での「支援」へと転用させているのか。教師の教育観が「障害者」を生み出す構造を明らかにすることは、今後インクルーシブ教育実践の方略を考える上で喫緊の課題であると言える。

したがって、本研究では A 市 B 高校の社会科教師である C 先生を事例に、教師の教育観によって「障害者」が生み出される構造を描き出す。インクルーシブ教育実践の主体である教師が、誰を包摂する対象——「障害者」——とするかを明らかにすることに寄与することは、この領域の研究を進めるにあたって重要な示唆を与えるだろう。

なお、本研究では障害の「社会モデル」に関する知見を踏まえ、教育における「障害」を医学的な診断ではなく、上述したように教師の「教育観」と「子どもの状態」の間で生じる問題と捉えている。本立場についての詳細は次章にて述べる。

II. 本研究の立場

1. 障害の「社会モデル」とその意義

「社会モデル」とは障害の認識枠組みであり、障害の所在や原因、責任の帰属先を社会に求めるもの (星加, 2007; 杉野昭博, 2007) である。この認識枠組みは、障害の原因を「身体的な「異常」、不調または欠陥、「障害」あるいは機能的制約」に求め、「医学的知識によって障害の診断や解決策」(星加, 2007, p. 37) をもって障害解消を目指す「個人モデル」に対抗するものである。

「個人モデル」の限界は何か。例えば中村 (2012) は、個人に欠損を求める言説や価値観が浸透すると、「問題」を個人の内側に押し込め、弱者として内面化したその人自身の弱体化や、人びとの間に序列化、周辺化

を生み出すことを指摘する²。また Hjörne & Säljö (清水, 2012 訳) は、教師が子どもの問題行動を解決する際、多様な要因が想定されうる場合でも、深く議論せず ADHD などの生命医学的なカテゴリーに原因を求める傾向があること、そしてそれが間接的に子どもを周辺に追いやる可能性を提起している。以上より、社会や障害者「自身」による「障害者の社会的排除」を助長してしまうという障害の「個人モデル」の危険性が指摘できるだろう。

したがって、本研究では「個人モデル」とは異なるパラダイムを持つ障害の「社会モデル」に注目する。障害の所在や、原因、責任の在り処を社会に置く「社会モデル」は、障害を「静的なもの」から「動的なもの」へ、その認識を転換させる。これは、「障害者」と「健常者」という優劣を持つ二項対立を解体し、人びとの違いを“違い”として受け止め、「他者への依存」を前提とした人間観に立つことを意味する。それゆえに、「社会モデル」は「『障害』のみならず」、「自立した個人」という「従来の個人観・人間観」や「自立した個人による意思決定」(岡本・丹治, 2016, p. 170) をなす場としての社会像のパラダイムシフトをも形容するだろう。

近代的市民像によって生じる、「自律的な存在ではない、依存する存在として、市民たちの責任の埒外におかれた者たちと、依存する者のニーズに応える、という意味における責任を果たす者たちは、不自由だとみなされ、公的な市民としては相応しくない存在と見なされ」たり、「私的領域を最も自由な自由意思の砦とするために、私的領域においてさえ、公的領域において不自由な存在は、存在させず、忘却され」たりするという問題性は、既にフェミニズムなどの立場から指摘されている (岡野, 2012, p. 132)。「社会モデル」に基づく分析を行うことで、このような社会観を乗り越えるための示唆を得ることができるだろう。

2. 「障害」の捉え方

星加 (2007) の「『不利益 disadvantage』としてのディスアビリティ理解」によれば、「否定的な社会的諸経験」としての障害は「ある社会的状態 (a) が評価の際の基準点 (P) に照らして否定的に評価される場合、すなわち $a < P$ という評価がなされる場合」(p. 116) に生じるものである。つまり「不利益」としての障害は「社会的状態 (a)」と「社会の価値観 (P)」で構成されている。例えば、「目が見えない」という「社会的状態」は、「目は見えたほうが良い」という「社

会の価値観」によってマイナスに評価されることで障害となるということである。

本研究ではこうした星加の障害理解を参考に、インクルーシブ教育実践における「障害」とは、教師の「教育観」が「子どもの状態」をマイナスに評価することで生じる問題とする。つまり、例えば「他者とのコミュニケーションは円滑に行えるようになるべき」という教師の「教育観」が、「コミュニケーションをとるのが苦手な子」をマイナスに評価することで「障害」が生じる、と捉えるということである。

Ⅲ. 研究方法

1. 分析の視点

本研究では分析の視点として以下の2点を設ける。

第1に、教師はどのような子どもに「障害」を感じるのか。この視点より、主にインタビュー調査の結果から教師が教育実践を行う上で感じる問題について抽出する。なお、教師のインクルーシブ教育実践が抽出した問題と対応したものとなっているかについても併せて注目することで、教師にとってのその「障害」の確実性を高める。その際、インタビュー調査で言及されたことが実際に教育実践でみられるかについては授業観察記録から補完する。

第2に、教師の「教育観」は「障害」とどのような関係にあるか。この視点より、どのような教師の「教育観」が「子どもの状態」を問題としているのかを明らかにするため、教師の「教育観」の抽出を行う。なお、ここでの「教育観」とは教師がどのような子どもを育成したいと考えているか、すなわち、教師が育成すべきと考える「市民的資質」を指すこととする。また、教師の想定する「教育観」と(1)で導出した「障害」との関係について、その対応関係を明らかにする。

2. 調査の概要

分析対象は、西日本の地方都市A市の中心部にあるA市立B高校で、高校2年生の現代社会を担当する新任のC先生である。

B高校は、定時制の課程と通信制の課程を併せ持つ新設高校である。「定時制・通信制課程には、中途退学経験者で再び高等学校で学び直そうとする生徒、中学時代に不登校傾向のあった生徒など、個別の支援を必要とする生徒が多く在籍」と認識しており、「生徒一人一人のニーズに応じた学習形態や学習内容」の提供を目指している(A市教育委員会・A県教育委員会, 2014, p. 4)。

C先生は以下の2点より選定した。第1に、C先生は教科が育成すべき「市民的資質」に非常に敏感な社会科教育学に精通しており、自身の「教育観」について普段から意識していると考えられる。第2に、C先生は大学院生時代に特別支援教育関連の共同研究に携わっており、多様な子どもの存在を前提としているB高校の社会科教師の中で困難を抱える子どもの包摂にもっとも関心が高い。以上の2点より、C先生はインクルーシブ教育実践や「教育観」をみとりやすいと考え、本研究で調査対象として選定した。

調査については、2019年6月の2週間の間、C先生と調査者の対面による約30分間のインタビュー調査と、夜間コース再履修クラスの2週間の授業観察を実施した。インタビュー調査では、①社会科を教える上で大切にしていることは何か②社会科で育成すべき望ましい人間像は何か③実際の子どもたちはどのような子か④望ましい子どもを育成するためにどのような取り組みをしているのか⑤うまくいっていることや課題は何か⑥想定する民主主義社会とはだれがどのように暮らす社会か、といった計6項目を中心に質問を行い、教師のインクルーシブ教育実践や「教育観」をみとった。インタビュー内容を補完するために実施する授業観察については、昼間のコースよりも受講人数が少なく、C先生の意図した授業がより反映されやすいと考えられる夜間コースを選定した。なお、調査における対象校への配慮として、授業記録の方法については、緊張感を与えすぎないビデオ撮影は控え、ボイスレコーダーでの録音とフィールドノートでの記録を用いた。また、授業観察の際は基本的に非参与観察を行った。

Ⅳ. C先生にとっての「障害者」とは誰か

1. 「障害」とその解消の方略

C先生は、教育実践上の問題と子どもたちについて語る際に「障害者」や「発達障害者」という言葉を用いることはほとんどなかった。では、C先生にとっての支援対象であり問題を抱える子どもとはどのような学生を指すのか。

C先生は、子どもの能力面と態度面の大きく2つの観点から問題を感じている。

能力面については、「ほんと教科書と全く同じでも読めない子とかもいるんで」「日本語が、まあ理解はできるんですけど書いたりするのが結構厳しい子がいます」などの発言から読み取れる資料読解力や読み書き能力における難しさ、そして、「『人としゃべるの無理なんで』とか言ってたんで」などから読み取れるコ

コミュニケーションにおける難しさについて言及している。態度面については、「社会に対しての受動的というか受け身な子」といった生徒の社会に対する主体性のなさや、「自分には関係ないとか、自分が例えば投票とか行ったり意見とか持っていたりしても、どうせかなわんでしょみたいなふうに思ってる」といった当事者性の薄さ、「地方自治のところで、請願、模擬請願をしてみようということを書かせたんですけど、その時も、こんな言ったってどうせ変わらんみたいな感じのこと言う子」といった自己効力感のなさについて言及している。

では、C先生のインクルーシブ教育実践はこれら問題と対応したものとなっているのか。インタビュー内で言及された問題とその解消の方略をTable 1に示す。

例えば、読み書きが難しい子どもが多いことに対し

「そういう子でも書けるようすごい簡単な」ワークシートを作成したりしている。また、社会問題に対する当事者性が薄い子に向けて、校名にちなんだ名前の生徒と等身大のオリジナルキャラクターを授業中に登場させ、「できるだけ自分の問題として考えられるような、問い」を出そうとしている。ここで言及される問題解消の方略は、「すべての子どもが、楽しく『わかる・できる』ように工夫・配慮」³するための社会科授業のユニバーサルデザインとして捉えられるものが多い。ユニバーサルデザインの方略は、子どもたちの能力面や態度面の問題について一律に支援する方法であるので、C先生が問題視しているものと対応関係にあると言えるだろう。実際、観察した授業の中においてもユニバーサルデザインと捉えられる方略がみられる(Table 3)。なお、観察した授業の概要についてはTable 2に示す。

Table 1 インタビュー調査にみる問題と解消の方略

	問題	解消の方略
能力面	資料が読み取れない	・教科書に合わせた授業づくり
	読み書き能力が乏しい	・ワークシートの作成
	他者との会話によるコミュニケーションが難しい	・個人課題の設定
態度面	授業や社会に対し主体的ではない	・まとめの課題の作成 ・机間巡視
	社会問題に対する当事者性や自己効力感が薄い	・生徒が自身に重ねやすいキャラクターを課題の中に登場させる

インタビューデータより筆者作成

Table 2 C先生の授業実践の概要

現代の企業	◆目標：企業の種類や社会的責任を説明できる	
	導入	・カフェを開くために必要な資金の集め方を考える
	展開	・私企業、公企業、公私合同企業など、企業の種類を確認する ・企業の活動と株式会社のしくみについてまとめる ・多国籍企業やリストラ、M&A など、現代の企業の特徴を考える ・企業の社会的責任など、現代の企業に求められるものを考える
	終結	・まとめの課題
市場のしくみ	◆目標：財・サービスの価格がどのように決まるかが説明できる	
	導入	・引越し業者の利用料金やきゅうりの価格が時期により変動する理由を考える
	展開	・価格は需要と供給によって変化すること気づく ・需要曲線と供給曲線を理解する ・需要曲線の変動が何を意味するのか考える
	終結	・まとめの課題

授業データより筆者作成

Table 3 C先生の実践にみるユニバーサルデザインの方略例

焦点化	企業の資金調達の仕事についての生徒の発言が非常に抽象的な際に、「株をどうするん?」「他の会社の株を買って、なんかする。どうする?」「金もうけする。どうやったらもうかる?」といったように、具体的な発問を行う
視覚化	本時の目標と、それを達成するための課題がまとめられたワークシートやホワイトボード、スライドなど、視覚的な教材を多く用いて授業をすすめる
共有化	「カフェを開くのに必要なものなんじゃろうか」「きゅうりが安くなる時期ってどのくらいの時期かな。……予想してみて」など、答えが複数になる問いや予想場面を設ける
スパイラル化	公企業と私企業を「公立高校」と「私立高校」に当てはめ、B高校がどうであるかを考えさせる
動作化	ワークシートや教科書を音読させる
スモール ステップ化	企業や株式について問う前に、「カフェを開くためには何を用意すればよいだろう?」「お金をどうやって集めればよいだろう?」といった、段階性のある問いを設ける
温かいクラスを つくる	生徒の発言が終わったら、「ありがとう。ばっちり。拍手。OK。みんな拍手してよ」と、みんなで称え合う雰囲気を作ろうとする

授業データより筆者作成

2. 「障害」の構造

前節で挙げられたような問題としての「子どもの状態」は、C先生のどのような「教育観」、つまり社会科で育成すべき「市民的資質」によって生じているのか。なお、社会科は民主主義社会を形成するための市民的資質の育成を目指す教科である。それゆえに、C先生の民主主義観や市民的資質の捉え方について本節では注目する。

C先生は、民主主義社会を「どんな人でも一緒に暮らせる」「あまり排除の社会ではない」社会とし、これに対し市民的資質を「自分で社会を判断して、関わっていく」力と定義する。というのも、「少数の意見もちゃんと聞きながら決めてかなきゃいけないっていうのは、本人たちにも分かるといってもらわないといけないし、聞いてもらうために主張する力っていうのもやっぱつけてほしい」と考えるためである。

以上のような「教育観」のもと、より具体的には「ある程度の社会についての知識」「コミュニケーション力」「社会に対し主体的に関わる姿勢」という大きく3つの資質を社会科で育成すべきとしていると捉えられる。「ある程度の社会についての知識」とは、社会の出来事について「判断をするための基礎知識」を指す。「コミュニケーション力」とは、自分の意見を深めたり変化させたりするために「他の人がどんなふう

に世界を見てるのかみたいなのを何とか知」るための「意見交流ができる力」と、「聞いてもらうために主張する力」を指す。「社会に対し主体的に関わる姿勢」とは、「社会に対しての受動的というか受け身な子は多いと思うんで、自分が判断したりしなきゃいけないものなんだっていう意識」を持つことを指す。C先生の定義する「教育観」を踏まえれば、これら資質は社会を「判断する力」と社会に「関わる力」の大きく2つに分けることができるだろう。

では、以上のような「教育観」と前節で取り上げた「障害」は対応関係にあると言えるのか。例えば、「資料が読み取れない」や「読み書き能力が乏しい」という問題は、「ある程度の社会についての知識」を獲得させようとする際に表出する問題であると捉えられる。また、「他者との会話によるコミュニケーションが難しい」という問題は、意見交流や主張できる力を求める「コミュニケーション力」を育成しようとする際直面する。さらに、「社会に対して主体的ではない」「社会問題に対する当事者性や自己効力感が薄い」という問題は、「社会に対し主体的に関わる姿勢」を養おうとすると同前する問題である考えられる。以上より、C先生の「教育観」と「障害」は対応関係にあると考える。なおこれら関係はTable 4にて示す。

Table 4 C先生の「教育観」と問題としての「子どもの状態」の対応関係

「教育観」(社会科で育成すべき力)			問題としての「子どもの状態」
自分で社会を判断して、関わっていく力	判断する力	ある程度の社会についての知識	資料が読み取れない 読み書き能力が乏しい
		コミュニケーション力	意見交流ができる力 主張する力
	関わる力	社会に対し主体的に関わる姿勢	他者との会話によるコミュニケーションが難しい 社会に対し主体的ではない 社会問題に対する当事者性や自己効力感が薄い

筆者作成

V. 考察—インクルーシブ教育実践拡大への可能性

前章では、C先生の実践における「教育観」と「障害」の対応関係を明らかにした。C先生が教育を行う上で子どもに対し感じる課題は、発達障害などの障害名と共に語られるものではなく、C先生の「教育観」を基準にみとることができるものであった。つまりC先生の場合、社会科教師にとっての「障害者」とは、自身の「教育観」の基準に満たない存在のことを指すと言えるだろう。

このことは従来のインクルーシブ教育実践のあり方に警鐘を鳴らす。インクルーシブ教育実践において、とにかくまず「障害のある子ども」の特性と支援の方法を学ぶことが重視されがちである。しかしながら、支援の対象が実践者の「教育観」によって揺れ動くものであるとするならば、教師にとっての「障害者」とは誰なのかから見直さなければインクルーシブ教育実践の方略を考えることができなくなる。

一方で、「教育観」そのものからの見直しの重要性はインクルーシブ教育実践拡大への大きな可能性も秘めている。例えば、C先生は「他者との会話によるコミュニケーションが難しい」という問題に対し、「個人課題の設定」で解消しようとしているが、本研究での視点を踏まえれば、「個人課題の設定は妥当だろうか」「コミュニケーション力を養うのに『会話』にこだわる必要はあるだろうか。もっとほかの交流方法はないだろうか」「自分が問題だと思っているのは意見交流ができる力なのか、それとも主張する力なのか」といった、より「教育観」を視野に入れた実践改革の発想を持つだろう。また、「そもそもそれは問題なのだろうか。自分の『教育観』に問題はないだろうか」といった、教育観を揺らがせるような発想も抱かせる

可能性がある。このように、「障害者」をより柔軟に捉える視点は、医学的診断に基づいた盲目的な支援をよりメタ的に捉え、幅広いインクルーシブ教育実践の可能性を開くことができる点で、今後のインクルーシブ教育実践の可能性を開くカギになり得るだろう。

VI. 結びにかえて—今後の課題

本研究では、A市B高校の社会科教師C先生を事例に、教師にとっての「障害者」について考察を行ってきた。「教育観」を視野に入れた「障害」認識をとることで、より幅広いインクルーシブ教育実践の可能性を開いたと考える。

一方で、本研究で提案したインクルーシブ教育実践の「教育観」からの見直しについては、教師にとって非常に負担を強いるものになると考えられ、大きな課題と言えよう。なぜなら、統合的なインクルーシブ教育実践を考えるためには、現在ほとんどの教師が持つ「自立した人間」を目指すような「教育観」をも揺らがす必要があるからだ。もし、「自立した人間」を目指す「教育観」を揺るがさずにこの視点を導入してしまうと、教師の既存の「教育観」をより先鋭化させ、より大きな排除を生む可能性もでてくる。

人間とは弱さや欠点がつきものであり、それを「違い」として受け止め、多様な人々がいかに折り合い生きていくかを考えることが重要である、といった「教育観」を持たせることも踏まえつつ、新たなインクルーシブ教育実践を開発していくことと共に、いかにして教師や子どもがそれを受け入れられるよう環境を整えていくかについて方策を練ることが今後の課題と言えよう。

注

- 1 例えば、「教科指導におけるインクルーシブ教育——各教科等の特徴を生かした指導の具体化——」（北島・寺井・森田・戸田・松尾・辻山・大畠・西垣・物井・高橋・砂上, 2017）などが挙げられる。
- 2 中村（2012）は個人モデルに対する言及を行っているわけではなく、問題を個人の内面の機能不全に還元する「欠損言説」と、知や力を固体化し標準化し技術化して見る「個体能力観」の問題について指摘している。しかしこれは個人モデルの問題点と同様のものと考えられるのでここで参照した。
- 3 村田辰明（2013）p.18

文献

青山新吾・岩瀬直樹（2019）インクルーシブ教育を通常学級で実践するってどういうこと？. 学事出版.

A市教育委員会・A県教育委員会（2014）新しいタイプの高等学校の整備に係る基本構想.

Hjörne, E., Säljö, R. (2004) There is something about Julia-Symptoms, categories, and the process of invoking ADHD in the Swedish school: A case study. Oxford University Press. 清水宏吉（訳）（2012）ジュリアには問題がある——スウェーデンの学校におけるADHDの症状・カテゴリーとその適用のプロセス, グローバル化・社会変動と教育〈2〉文化と不平等の教育社会学. 東京大学出版会, 141-168.

岡野八代（2012）フェミニズムの政治学. みすず書房

OECD教育研究革新センター編著（2014）. 多様性を拓く教師教育. 明石書店.

岡本智周・丹治恭子（2016）共生の社会学. 太郎次郎

社.

桂聖（2011）国語授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版

北島善夫・寺井正憲・森田真吾・戸田善治・松尾七重・辻山洋介・大畠竜午・西垣知佳子・物井尚子・高橋浩之・砂上史子（2017）教科指導におけるインクルーシブ教育—各教科等の特徴を生かした指導の具体化—. 千葉大学教育学部研究紀要 第66巻 第1号, 173-174, 2017.

Barnes, C., Mercer, G., Shakespeare, T. (1999) Exploring Disability: A Sociological Introduction, polity pres. 杉野昭博・松波めぐみ・山下幸子（訳）（2008）ディスアビリティ・スタディーズ. 明石書店.

中村麻由子（2012）文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざし—「欠損言説」および「個体能力観」との向かい合いのなかで—. 日本教育方法学会紀要 教育方法学研究, 第37巻, 13-23.

杉野昭博（2007）障害学. 東京大学出版.

日本授業UD学会ホームページ. <http://udjapan.org/pg23.html>（2019年12月2日確認）.

星加良司（2007）障害とは何か. 生活書院.

村田辰明（2013）社会科授業のユニバーサルデザイン. 東洋館.

文部科学省（2010）特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理. 2010年12月24日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm（2019年12月2日閲覧）.

文部科学省（2012）3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備. 2012年9月, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325887.htm（2019年12月2日閲覧）.

（2020. 2. 14受理）

Who is the “Persons with disabilities” for teachers?
— A case study of social studies teacher at a Japanese high school —

Haruna KUBO
Graduate Student, Hiroshima University

Hiromi KAWAGUCHI
Hiroshima University

While the inclusive education was advanced, “reasonable accommodation” and “Universal design of classes” would be noticed. However, these practices and research are prone to “objectification of the method” and rarely neglect the “view of education” of teachers who create children’s difficulties. Therefore, this study picked up a case of C, a social studies teacher of B high school in A city, and focused on how she perceive the definition of “handicapped person”. To analyse the data, we uses the frameworks “social model” and thus “disability” could be interpreted as a problem which arises between “view of education” and “condition of the child” of the teacher.

On the investigation, we conducted 30 minutes face-to-face interview with C and classroom observation of the night course retaking class for two weeks. As a result of the analysis, it became clear that the problem which teacher C sensed for the child in the education was not told with the failure name such as developmental disorder, and it was possible to look at “view of education” of teacher C as a standard. Such “disability” recognition with a view to “view of education” opens the possibility of wider inclusive education practice.

Inclusive education, subject education, social studies education, social model, disability