

幼児期・学童期の障害理解教育とその教育を担う学生育成 — 障害をテーマとする絵本リストの作成 —

Student Education Responsible for Disability Undersatnding Education in Early Childhood and School Age

中嶋 理香 NAKAJIMA Rika
(人間発達学部)

I. はじめに

障害理解教育とは、障害のある人と共に生きる上で起きる偏見や差別を打開するために障害や障害者問題に対する科学的な認識を深めることである¹⁾。2012年中央教育審議会より特別支援教育において障害理解教育の推進が課題として示され、具体的な教育活動の展開が期待されている。現状として幼児教育・学校教育で障害を理解するためのカリキュラムはなく、発達期に応じた障害理解学習の質が保障されているとは言い難い^{2)~4)}。

一方で、日々の生活では障害児との交流及び共同学習が進んでいる。一般保育園・幼稚園に在籍する障害をもつ幼児は増加しており、2016年に行った愛知県下386園の公立保育園を対象とした調査において72.6%で障害児を受け入れていた⁵⁾。小学校では、インクルーシブ教育システム構築が課題となる中で「特別支援教育を推進するための制度の在り方」(2005)年において「交流及び共同学習」の推進を規定し、小学校学習指導要領(2008)にも「交流及び共同学習」の積極的な機会を持つ必要性が示されている。これを受けて、特別支援学級に籍を持つ児童生徒が一般クラスに参加して学習する機会が増えている。つまり、障害のある子どもと接する機会が増えているながら、障害理解教育は進んでいない。言い換えるならば、子どもは日常的に自分とは異なる身体機能や感覚上の特性を持つ個人と接しながら「何らかの障害観」を抱いている。このような現状をふまえて、障害理解教育の課題は、幼児期から学童期にかけて継続的な障害理解教育を進めることに加えて、社会を共に創る仲間である意識を日常的に育てることだと思われる。

子どもたちに障害理解を促す教育を行う教員や保育士の障害理解も十分とは言えない。教員養成課程においても障害理解教育のカリキュラムは十分に検討されている段階ではなく⁴⁾、子どもたちへの障害理解教育の実際は、教育現場で直接子どもと生活を共にする教員や保育士の障害観や障害に対する感情的意味付けに委ねられている^{6)~9)}。加えて、障害理解教育を実施した後のアンケート調査から障害理解教育の専門性と現時点での知識不足が問題として上がっている。関東圏の保育所・幼稚園・子ども園464ヶ所を対象とした調査によると34.6%で障害理解教育を施しており、最も多い方法は絵本の読み聞かせであった。わずかではあるが、障害体験や障害児者施設訪問も行われていた¹⁰⁾。この報告の中で障害理解教育の課題として保育士のスキル不足、障害のある子どもの保護者へのサポート

などが挙げられ、また、障害理解教育を実施していない施設に対してその理由の第1番目に挙げられたのは専門的な内容でやり方がわからないであった。小学校の通常学級における知的障害の障害理解教育に関する調査においても幼児期からの障害理解教育の実施を肯定している割合が高い一方で、指導内容が分からないといった課題が上がっている¹¹⁾。したがって養成課程を持つ高等教育機関では、障害理解教育の専門性を意識した講義構成が必要である。

養成課程をもつ本学において認定絵本士の養成が2020年から開始され、絵本を題材とした教育活動が始まった。絵本はことばと絵が互いの足りない部分を補い合い、相互に助け合って情報を伝達することから障害知識の薄い幼児期・学童期の子どもにとって障害理解教材として用いられることが多い。しかし、これまで幼児を対象とした障害理解実践の報告は少なく、最も多く用いられた絵本は「さっちゃんのまほうのて」（26件）であり、他の絵本は1～2件にとどまっていた¹⁰⁾。

そこで本論では、これまでの幼児・児童を対象とした障害理解教育の研究動向を踏まえて、障害理解教育に用いる適切な絵本について考察する。

Ⅱ. 方法

障害理解教育と絵本、幼児、児童、小学校の4つのキーワードをそれぞれ組み合わせて文献検索をCinii Articlesで行った。検索は、期間を定めずに本文を入手できるものに限定した。障害種が限定されているもの、海外との比較を除いた。検索日は、2020年9月5日である。

文献をその内容から4分類した。分類に際し、標題、アブストラクト、内容から筆者が判断した。

1. 養成課程の学生を対象とした障害理解教育（養成実践）
2. 幼児や児童を対象とした障害理解教育（子ども実践）
3. 障害理解教育カリキュラム開発のために行った調査やその結果を検証研究（調査・開発）
4. 解説・意見・評論など実践ではないもの（その他）
5. 1～4の中で絵本を使用しているもの

Ⅲ. 結果

結果を表1に示した。検索語が障害理解教育と絵本では4件、障害理解教育と幼児では7件、障害理解教育と児童では12件、障害理解教育と小学校では7件、計30件であった。この30件を分類した結果、養成実践2件、子ども実践6件、調査・開発18件、その他4件であった。30件中絵本を扱っていたのは4件であった。

以下文献の概要を示す。

表 1 検索の結果

調査対象数					
検索語	障害理解教育・ 絵本	障害理解教育・ 幼児	障害理解教育・ 児童	障害理解教育・ 小学校	合計
検索総数	6件 (抄録3件)	9件 (絵本と重複した1 件を除く)(内抄録 2件)	17件 (絵本と重複した1 件を除く)	20件	52件
除外	2件 肢体不自由 1件 海外比較 1件	2件 視覚障害 1件 海外比較 1件	5件 視覚障害 2件 聴覚障害 1件 知的障害 1件 発達障害 1件	13件 視覚障害 7件 聴覚障害 1件 知的障害 2件 発達障害 3件	22件
調査対象件数	4件	7件	12件	7件	30件
養成実践	1件	1件			2件
子ども実践	1件	2件	2件	1件	6件
調査・開発	1件	3件	9件	5件	18件
絵本*1	2件	3件			5件
その他	1件	1件	1件	1件	4件

*1 他の分類と重複：絵本を取り上げた実践研究と養成実践。

1. 養成実践研究（2件）

水野ら⁹⁾は、幼児から出される障害に関する質問を学生に問い、その回答を分析した。題材とした「さっちゃんのまほうのて」は、先天性四肢欠損のさっちゃんが手のない自分を受け止めることを題材とした絵本である。設定した質問は、i) さっちゃんの指はいつ生えてくるのか、ii) さっちゃんの指はどうしてなくなったのか、iii) さっちゃんの担任であった場合、さっちゃんの手をからかった子どもたちに何というか、また何をするか、の3問である。結果、おおむね適切な回答であったが、好ましくないと思われる回答があり、障害理解教育を実践する学生への障害理解教育の必要性を指摘している。

前島¹²⁾は、障害理解教育の必要性に対する学生の認識の変化を報告した。用いたのは「さっちゃんのまほうのて」である。7回のゼミ活動を通して水野ら⁹⁾に倣った方法で調査した。ゼミ活動を通じて学生の障害理解教育の必要性や関心が高まったが、発達段階と障害理解レベルの関係やゼミ活動以外の学生への波及効果の調査が今後の課題として残された。

2. 子ども実践（7件）

徳田¹³⁾は、障害理解教育に絵本を活用することの有効性を示した。読み聞かせに用いたのは「さっちゃんのまほうのて」である。読み聞かせ前後の子どもの理解調査と子どもの反応を分析した。この研究は、その後の幼児期における障害理解研究に強く影響を与えた。幼児は、障害という意味が解らず、質問にどのように考えればよいかわからないこと、ハッピーエンドに対する大きな期待を持つことが示され、幼児期の障害理解教育の方

向性を示している。

山本¹⁴⁾は、「さっちゃんのまほうのて」の読み聞かせ実践を通して、園児の反応を紹介している。読み聞かせた児の年齢が明記されておらず、抄録であり詳細は分からないが、掲載されている事例から児の反応は3つに分かれていた（筆者がまとめ）。それらは、①興味関心、②障害とその能力・機能の関係、③希望や願いの表現であった。幼児期特有の具体的反応が示されており、徳田と同様に発達期の特徴を知ることができる。

富永・小川¹⁵⁾は、小学校2年生の授業実践を報告した。実践では、児童生徒の障害習熟度を調査したうえで、障害の多様性について学び、障害をテーマとしたカルタづくり、カルタ大会を実施した。カルタは、障害の人が困る場面が描かれており、カルタ大会では、カルタを取る度にその場面についての感じること、考えたことを述べるという手続きがあった。この実践の成果として、ゲーム的要素や印象的な場面を取り入れた学びの有効性が挙げられていた。

水野・徳田¹⁶⁾は、車いすの子どもが登場する絵本「ちいさなロツテ」の読み聞かせの前後に年長児に対して障害理解（車いす）に関する理解と認識の変化を検討した。読み聞かせの前後にそれぞれ5つの質問をした。その結果、約80%の子どもが直接的・間接的な経験を通じた車いすに対する認識を持っていた。一方でその利用者の障害やその目的についての正しい認識を持つ子どもは少なかった。この研究では、子どもが経験に応じた障害知識を持ち、その知識を元に実際に自分が障害を持つ子どもとの関わった場合を想定して答えていることが示されている。

山本¹⁷⁾は、給食場面の図を作成し、視覚障害者の行動に対する評価をシミュレーション学習の前後で評価した。その結果、シミュレーション学習の前にはできないと思っていたが実際にやってみるとできた行為が有意に多く、「できる」シミュレーションを経験することの有効性を指摘した。

前田¹⁸⁾は、特別支援学級の児童生徒との交流経験の比較的多い学校で6年生を対象に障害理解教育実践を行った。取り上げたテーマは、発達と障害について知る、ノーマライゼーションについて知る、障害のある人と共に生きるために私たちが考えることの3つである。実践者の障害観が指導案に盛り込まれた具体的な工夫が挙げられている。例えば、障害者である前に一人の人間であることを示す図を利用するなどである。教員個人の障害観や障害に対する感情的意味付けが障害理解教育に現れることを示す文献である。

3. 調査・開発（18件）

18の調査・開発研究があり、同一研究者がグループを作って系統たてた研究であった。徳田克己氏らのグループ（2件）¹⁹⁾²⁰⁾、田村知栄子氏らグループ（2件）¹⁰⁾²¹⁾、金森裕治氏、楠敬太氏、今枝史雄氏、小林智志氏らの研究グループ（7件）^{22)~28)}、個人研究（7件）^{6)29)~34)}であった。

徳田氏らの調査・開発研究は先駆的な役割を果たしていた。このグループは、障害理解教育と発達段階を照らし合わせて、障害理解の発達という観点を持っている点で多くの研究に影響を与えている。幼児期からの障害理解教育の重要性を示す調査研究を行っている点で幼児教育養成課程での障害理解教育の在り方に参考となる。田村らのグループは、幼児期の障害理解プログラム開発に研究の主眼を置いている。絵本に限らず身体活動を取り入れた経験学習を視野に入れている。金森氏らのグループは、小学校教育課程に障害理解教育を位置付ける目的で行った実態調査・プログラム開発・実践効果判定法の開発を行い、長期的な障害理解教育のカリキュラムを実践する段階に至っている。

個人研究では、大西⁶⁾は、小学校の教科書で扱われている障害種やその内容を調査し、道徳教育での障害の扱い方や教育の方向性を示した。川合ら²⁹⁾は、教師を対象として障害のある子どもの障害名をクラスで告知した経験やその方法、問題点を調査している。野口ら³⁰⁾は、障害理解プログラムを提案している。そのプログラム構成は、障害理解教育のポイントとして挙げられているプログラムの連続性、ポジティブ感情を持つことに加えて、自分自身が障害のある友達と一緒に楽しめる活動を考えるプロセスが入っている点が新しい。加藤ら³¹⁾は、小学校6年間の継続性を意識したプログラムを提案し、実践した報告である。半澤ら³²⁾は、通常学級と特別支援学校との交流学习の事前学習として教材となる絵本を作成した。作成にあたって6つの作成方針を立てている。その一つに障害の説明ではなく、ともに生きている同じ人間であることを意識できる絵本とある。

4. その他（4件）

藤田ら³⁵⁾は、福祉教育の視点を取り入れた教育実践の重要性を指摘し、その中で障害のある子とない子の出会いや交流を描く2冊の絵本を取り上げている。「ふしぎなともだち」では、障害を持つ子どもに対して様々なまなざしが注がれていることを取り上げ、我が国の障害者に対するまなざしであるとし、また、「たっちゃん ほくがきらいなの」では、障害理解には、その障害を説明する大人の存在が必要だとしている。

望月ら³⁶⁾は、幼児期からの障害理解教育のポイントを4つにまとめている。以下は、筆者の要約である。①人間価値の多様性を認めること、②障害理解教育には段階があり、その段階を踏んでいること、③体験的学習を実施する際には、ネガティブな経験にならないこと、④科学的な認識と体験を同時に行うことである。

川合・深山⁸⁾は、通常学級における障害児に対する支援の在り方を課題としている。障害理解教育で当事者を含めて実践する場合に授業の進め方、授業前の当事者・家庭との関係づくり、障害告知の問題、授業後のフォローが文献考察から課題として挙げられていた。

加藤⁷⁾は、著書としてまとめられた学級通信を利用した文献研究を行った。この研究は、M学級の3人の教師によって綴られた学級通信に書かれている日常的な学校生活のエピソード

ソードの中で、教師の障害観や障害理解教育観が現れている箇所を抽出するという方法を用いている。学級通信は、個々のエピソードを発達的な解釈し、行動に現れた障害特性についての解説が平易に語られている。この文面に3人の教師の障害観や障害教育観が示されていることに加藤は注目し、それらがこの学校におけるM学級の生徒理解に役立っていることを示している。学級通信で伝え続けるということの重要性と日常生活のエピソードを取り上げたことで、障害に対するファミリーリティをもつ効果がある。

Ⅳ. 考察

障害理解教育はまだ始まったばかりである。文献検索は期間を限定しなかったが最も古いのは1994年で、2020年までの26年間で30件であった。このうち絵本を用いた実践は、4件でそのうち3件は「さっちゃんのまほうのて」、1件は「ちいさなロッテ」であった。多くは、プログラム開発を目的とした実態調査であった。子どもを対象とした実践報告は、実践前後での子どもの意識変化をアンケートやインタビューを行って比較してその効果を示すとともに、課題が多く示されていた。

徳田や水野の一連の研究から幼児期の障害理解教育への示唆は、子どもの抱く素朴な興味関心を捉え、ネガティブな印象や感情を抱く危険性に配慮しながら、単に思いやりの気持ちを持つだけでなく、障害に応じた関わり方やマナー・配慮を学ぶ必要であること、そして、正しい知識として「障害の永続性」を扱う必要があるとまとめられる。障害はいずれ治るという幼児期特有の障害観から、やがて障害の永続性を認識するようになることは、障害理解には発達する過程があることを示している。障害の永続性の理解がどのような過程をへて形成されるのかをテーマとすることは幼児期の障害理解教育の在り方を考えるうえで示唆に富むものである。

学童期の障害理解教育は、道徳教育や福祉理念を教える福祉教育活動として実践されている。障害理解の教育目標として金丸・片岡¹⁾は、次の3点をあげている。①障害のある子どもとない子どもが対等且つ平等な関係を築くこと、②集団対集団で共に学ぶこと、③障害や障害者問題に関する科学的な知識を深めることである。また、これまでの福祉教育実践をレビューした佐藤³⁷⁾は、福祉制度や障害に関する文献を用いた知識理解、障害を疑似体験することを通じた体験的理解、当事者との交流を通じた共感的理解を促す実践が行われていることを示した。障害理解教育は、総合的な学習の時間を利用し、道徳教育や福祉教育の中に含まれている。障害理解教育の教育実践は美談的障害観やステレオタイプの理解となることがあり¹⁾、これらの課題に対する解決法を熟慮したプログラム構成や教材の作成に対して現在の研究は焦点が当たっている。一方で子ども同士の日常的なかかわりが実際にどのような場面でのどのように展開されているか、授業の前後の変化を含めた観察研究の手法を用いた報告や障害に対する感情的意味付けについての報告は今回の文献調査では見当たらなかった。

障害をテーマとした絵本は、近年多く発行されている。障害を理解するための絵本や障害を持つ子どもが楽しめる絵本、障害児者が自ら作る当事者発信の絵本がある。水野³⁸⁾は、障害理解教育に用いる教材の適切性を6つ挙げている。それらは、①障害の状態・特性についての説明、②障害を示す挿絵、③障害者との接し方・マナー・配慮についての説明、④障害の原因についての説明、⑤障害者の持つ能力についての説明、⑥障害の永続性についての説明である。加えて教材として適切なものは、子どもの心に響く、子どもが楽しめる、かつ、心に残る絵本である。「心にのこる1冊」は、子どもの感情や感性に響く物語構成や内容が必要であろう。

糟谷・坂田³⁹⁾は入手可能で障害をテーマとした絵本のブックリスト（1970年～2010年）を作成しているが、この障害絵本リストは、書名、著者、発行年、発行所、障害種といった内容の一覧であり、読み手が手に取ってみたいくなる内容ではない。この点については糟谷・坂田³⁹⁾も今後のリスト作成時の課題として挙げている。養成課程の学生が自ら絵本を手に取ってみようと思うブックリストの作成が必要だと思われる。

絵本の選書方法を養成課程で取り上げる意義について検討する目的で上山⁴⁰⁾は、絵本についての知識と幼稚園における選書の関係について仮説的図で示した。それによると絵本の知識は、具体的知識（作品名、作家名）と抽象的知識（ジャンル、表現（視覚的・言語的）、歴史・メディア）に分けられる。そして抽象的内容の知識を持つことは、目の前にある絵本を選ぶ際の重層的な視点となり、選書の精度が高まるとしている。養成課程での障害理解教育に絵本を使用する場合、絵本の抽象的知識を取り入れる必要があるだろう。

抽象的な知識として上山⁴⁰⁾は「表現」を挙げている。この知識は、絵本で用いられている言葉、言葉と絵の関係、絵の構図、絵本の構成といった多岐にわたる絵本を楽しむための視点である。村尾⁴¹⁾は、西郷文芸学「視点論」から絵本と文の関係について考察し、誰が見て、誰が語るのかという「視点」を理解することにより読者は同化体験（同じ気持ち）や異化体験（第三者として経験）が引き起こされるという。この点は、幼児期に必要なファミリーリティの形成とネガティブな意味を持たせないことを強調した徳田（1994）の主張と一致し、障害理解教育に絵本を用いる際に有効であると思われる。

絵本を論理的かつ構造的に解釈する視点を強調する伊崎⁴²⁾は、福村出版「ももたろう」を桃太郎絵本の決定版と称し、他の桃太郎絵本に比べてエピソードが論理的に矛盾なく記述されて、擬音語等の表現（ほおげあ、ほおげあ等）が適切であるとしている。同様の評価にNPO法人絵本で子育ての森⁴³⁾がある。森は絵本の選書について20年以上出版されている絵本をごはん絵本、そうでない絵本をおやつ絵本として区別している。

絵本の論理的かつ構造的解釈は、因果関係の明確性と言い換えることができる⁴⁴⁾。因果関係の明確性は、原因と結果を表す言葉の表現によって重層的に繋がった文章によって読み手に伝わる。その中で絵本の面白さは、因果関係の隙間、作者があえて言葉にしない事柄の意味付けを読み手に委ねることである⁴⁴⁾。加えて、作者が意図的に仕掛けた因果関

表2 障害理解の発達段階（徳田¹³⁾）

第1段階	気づきの段階	障害を持つ人がこの世の中に存在していることを気付く
第2段階	知識化の段階	その差異が持つ意味（disability）を知る、知識化
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る段階。障害児者との直接的摂食や間接的接触を通して障害者を「ここで感じる」
第4段階	態度形式段階	十分な第2段階の学習と第3段階の体験を持った結果、適切な認識が形成され、障害者に対する態度を形成
第5段階	受容的行動段階	生活場面での受容、援助行動の発現する

係の矛盾に気付くことができる国語力を育てることが国語教育であると強調している。森川の主張は、絵本を選ぶ際に学生が絵本を論理的構造的に解釈する視点をもつ必要があることを意味し、養成課程においても必要な視点ともいえる。

徳田（1994）は、障害理解を社会的マイノリティの理解として位置付けて「する、しない」といった一次元論的なものではなく、人間の精神世界に関わる他の事象と同様に、そのレベルが議論されるべきだと主張し、5つの段階を仮定している（表2）。そのうえで幼児期は、自分との違いに気づき、その違いに関心をよせる第1段階にあるとした。幼児期の障害理解で大人が配慮すべきことは、その興味に対してネガティブな意味を持たせないこと、ファミリーリティを持たせて新奇性を低めることとしている。ここで問われるのは、子どもと伴にいる大人の障害に対する理解や障害に対する感情的意味づけである。そして、障害理解教育を担う教員養成課程において障害や障害理解教育を学ぶ意義もここにあるだろう。

V. まとめと今後の課題

以上の文献的考察から障害理解教育で用いる絵本の選書の視点を挙げることができた。

1) 水野（2008）の6つの障害を説明する視点

- ①障害の状態・特性についての説明
- ②障害を示す挿絵
- ③障害者との接し方・マナー・配慮についての説明
- ④障害の原因についての説明
- ⑤障害者の持つ能力についての説明、⑥障害の永続性

2) 徳田（1994）の幼児期の発達に合った表現の視点

- ①ファミリーリティを感じる表現
- ②ネガティブな意味をもつ表現の有無

3) 村尾（2019）の描き方表現の違いの視点

- ①同化体験
- ②異化体験

4) 伊崎 (2018) 森川 (2020) の構造的視点

①論理的構造的視点：因果性

今年度は、名古屋芸術大学所蔵絵本と2019年度特別研究の助成を受けて購入した絵本を元に障害絵本リスト(付録)を作成した。このリストに挙げられた絵本を上記の視点で分析し、障害理解教育用のブックリストの充実を図る。

謝辞

名古屋芸術大学東キャンパス図書館司書ならびに職員の皆様は、絵本の検索等の業務を快く引き受けてくださいました。ここに感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 金丸彰寿, 片岡美華. 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性—1960年代から2012年までの歴史の変遷を通して—. 特殊教育学研究 53, 2016, 323-332.
- 2) 田名部沙織, 細谷一博. 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, 2017, 93-104.
- 3) 田名部沙織, 細谷一博. 小学生を対象とした障害の理解度に関する調査研究—障害者に対する態度や認識を中心として—. 北海道教育大学紀要 教育科学編 70, 2019, 129-135.
- 4) 権偕珍, 太田麻美子, 照屋晴奈. ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラム開発のための基礎研究. Journal of Inclusive Education 6, 2019, 41-55.
- 5) 中嶋理香, 藤田ひとみ, 朝日利江. 愛知県下の保育園を対象とした食に関するアンケート調査結果. 小児保健あいち 第16号, 2017, 6.
- 6) 大西孝志. 道徳に置ける特別支援教育の扱いについて：検定教科書の分析を通じて. 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報(12), 2020, 3-13.
- 7) 加藤映美. 教師が果たす障害理解教育上の役割：ある小学校における学級通信を手掛かりに. 山梨障害児教育学研究紀要(12), 2018, 12-22.
- 8) 川合紀宗, 深山翔平. 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り組みの現状と課題. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要(10), 2012, 73-81.
- 9) 水野智美, 埴和明, 徳田克己. 保育者養成校の学生の幼児に対する障害理解教育に関する研究—障害に関する幼児の質問への対応の分析から—. 日本教育心理学会総会発表論文集(41), 1999, 398.
- 10) 田村知栄子, 嶋崎博嗣, 中原美恵ら. 幼児期における障害理解教育の実践実態に関する調査研究. ライフデザイン学研究(14), 2018, 149-160.
- 11) 五十嵐ひとみ, 河合康. 小学校の通常学級における知的障害の障害理解教育に関する調査研究. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要 23, 23-29.
- 12) 前島元. 保育者養成校における障害理解教育の必要性の気づきを促す教育実践—障害をテーマにした一絵本「さっちゃんのまほうのて」に関する同学年の学生への意識調査の実施・分析を通して—. 小池学園研究紀要 13, 2015, 45-54.
- 13) 徳田克己. 障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」の読み聞かせ効果. 読書と科学, 38, 1994, 153-161.
- 14) 山本哲也, 桐原宏行, 徳田克己. 絵本の読み聞かせによる障害理解教育, 読み聞かせ後の子どもの反応に対する保育者の対応を中心として. 日本保育学会大会研究論文集(50), 1997, 1044-1045.

- 15) 富永光昭, 小川敦弘. 障害理解教育の授業分析の課題と方法 小学校第2学年の授業実践を通して. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学 51(1), 2002, 81-105.
- 16) 水野智美, 徳田克己. 幼児における絵本を用いた障害理解指導の効果—車いすのこどもが登場する絵本を用いて—. 読書科学 46, 2002, 147-155.
- 17) 山本哲也. 小学校中学年児童を対象とした障害理解教育の実践:「できる」シミュレーションの効果. つくば国際大学研究紀要 9, 2003, 61-81.
- 18) 前田博行. 小学校通常学級における障害理解教育の実践. 障害者問題研究 39巻 第1号, 2011, 59-63.
- 19) 松本和久, 徳田克己. 幼稚園・保育所で実施できる障害理解教育について. —小学校における取組の実態調査の結果をもとに—. 日本保育学会大会研究論文集 47, 1994, 528-529.
- 20) 徳田克己. 幼児期からの障害理解教育:絵本を用いての理解促進. 日本保育学会大会研究論文集(47), 1994, 100-101.
- 21) 南野奈津子, 田尻由紀, 早坂聡久ら. 幼児期における障害理解教育の実践上の課題に関する調査研究. ライフデザイン学研究(14), 2019, 139-152.
- 22) 楠敬太, 金森裕治, 今枝史雄. 児童の発達段階に応じた系統的な障害理解教育に関する実践的研究—教育と福祉の連携を通して—. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学 60(2), 2012, 29-38.
- 23) 楠敬太, 金森裕治, 今枝史雄. 障害理解教育の評価に関する研究:児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度の開発を通して. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学 61(1), 2012, 59-66.
- 24) 今枝史雄, 楠敬太, 金森裕治. 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1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4部門 教育科学61(2), 2013, 63-76.
- 25) 今枝史雄, 楠敬太, 金森裕治. 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II報)—障害種別に見る実施状況の分析を通して—. 大阪教育大学紀要 第IV部門62, 2013, 75-85.
- 26) 今枝史雄, 西山寛弥, 金森裕治. 私立小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学63(1), 2014, 65-80.
- 27) 小林智志, 梁真規, 今枝史雄ら. 私立小学校における系統的な障害理解プログラムの作成に関する研究(第1報)各学年の障害理解の発達段階の様相. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学64(1), 2015, 127-136.
- 28) 小林智志, 梁真規, 今枝史雄ら. 私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第2報)プログラムの効果の検証を通して. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学64(2), 2016, 29-38.
- 29) 川合紀宗, 深山翔平. 小学校における障害理解教育の在り方に関する研究. 通常学級における障害告知の実態把握調査を通して. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第1部学習開発関連領域(60), 2011, 109-117.
- 30) 野口真央, 霜田浩信. 通常学校における障害理解教育のあり方の検討—1人ひとりの違いに目を向けた障害理解教育プログラムの試作—. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会学編(67), 2018, 205-218.
- 31) 加藤充子, 武田鉄郎. 小学校6年間の系統立てた障害理解教育の一提案. 和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究(2), 2017, 159-167.
- 32) 半沢義博, 森村祐子, 伊藤安代. 障害理解教育のための児童用資料の作成と活用について:小学校における交流及び共同学習の推進のための教材の開発. 東京家政大学生生活科学研究科研究報告 35, 2012, 33-35.

- 33) 真城知己. 教員養成課程における「障害理解教育」実践者養成に関する研究：意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用. 発達障害研究 23(4), 2002, 267-275
- 34) 渡邊美和, 細川かおり. 幼児を対象とした障害理解教育プログラムの作成と実践. 鶴見大学紀要 第3部 保育・歯科衛生編(45), 2008, 67-73.
- 35) 藤田久美, 大石由起子, 角田憲治ら. 特別支援教育における障害理解教育の在り方；福祉教育の視点を包含した教育実践. 山口県立大学学術情報(11), 2018, 39-49.
- 36) 望月珠美, 水野智美, 徳田克己. 幼児期における福祉教育・障害理解教育への取り組みに関する考察. 日本保育学会研究論文集(51), 1998, 874-875.
- 37) 佐藤真澄. 小学校における福祉教育に関する一考察. 山口学芸研究 研究紀要 7, 2016, 17-33.
- 38) 水野智美. 幼児に対する障害理解指導—障害を子どもたちにどのように伝えればよいか—. 日本書房博文社. 1版, 2008
- 39) 糟谷知香枝, 坂田清美. 2015. 障害を扱う絵本のリストに関する文献的検討. 九州ルーテル学院大学 VISIO 45, 2017, 23-29.
- 40) 上山伸幸. 幼稚園教諭に求められる絵本の知識に関する一考察—養成課程における選書力の育成に着目して—. 創価大学教育学論集, 71, 2020, 67-80.
- 41) 村尾聡. 絵本における絵と文の関係—西郷文芸学「視点論」からの考察—. 語文と教育, 2019, 1-9.
- 42) 伊崎一夫. 乳幼児期の言語発達と思考力の育成(1)—幼児教育の連続と発展—. 奈良学園大学紀要, 2018, 1-12.
- 43) 森ゆりこ. 絵本を読んであげましょう. NPO 法人「絵本で子育てセンター」. 遊文舎, 兵庫県, 2009.
- 44) 森川拓也. 絵本を論理的・構造的に理解することについての考察—絵本を国語教材に用いる意味—. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 21, 2020, 139-155.

付録 障害を扱った絵本リスト (名古屋芸術大学 東キャンパス 図書館 所蔵)

	題名	文	絵 (写真)	訳	発行年	ISBN	発行所	障害	作者
1	長谷川君きらいや	長谷川集平			1976			肢体不自由	
2	車いすのレイ チュエル	ファンショー	チャールトン	邑田晶子	1979	4-03-320020-7	偕成社	身体障害	当事者
3	はく 耳がき こえないんだ	ブルーム	チャールトン	邑田晶子	1979	4-03-320010-x	偕成社	難聴児	難聴児について の雑誌編集者
4	からすたろう	やしまたろう			1979	4-03-960040-1	偕成社	知的障害	
5	ボスがきた	馬嶋克美	たけうちまさ き		1980	4-03-323010-6	偕成社	知的障害	止揚学園設立者 福井達雨の実践 を絵本にした
6	みんなみんな はくのともだ ち	福井義人	竹内雅輝・高 田真理子・堀 晋輔・馬嶋純 子		1980	4-03-323020-3	偕成社	知的障害	止揚学園設立者 福井達雨 が息 子義人の作文を ヒントに絵本に した
7	わたし いや やねん	吉村敬子	松下香住		1980	978-4-03- 430010-7	偕成社	肢体不自由	当事者
8	みなみの島へ いったんや	馬嶋克美(字) 止揚学園の子 ども			1982	4-03-323050-5	偕成社	知的障害	止揚学園設立者 福井達雨が実践 を絵本にした
9	わたしの妹は 耳がきこえま せん	ジーン W. ピー ターソン	デボラ・レイ	土井美代子	1982	978-4-03- 421050-5	偕成社	聴覚障害	聴覚障害児の姉

解説(抜粋:要約)	概要
昭和30年森永ヒ素ミルク混入事件の後遺症。昭和30年生まれの作者は、3缶ヒ素入りのミルクを飲んでる。私は、20歳を迎えて健康にありますが、生まれつきのほそい身体とやはりこのモリナガ抜きに今の私は語れない。	長谷川君がいると、いつも大変面倒なことが起きる、山登りでは、途中でヘタるし、すぐに泣くし、野球をしても緩い球しか投げられない。長谷川君といたらしんどくてかなわん。最後のページは、「長谷川君きらいや」という言葉と、長谷川君をおぶって帰る後ろ姿が描かれている。気になる存在が友達のはじまり。
この本は、障害児も普通児と同じように活動的な人生が送れる社会になってほしいと願って書かれました。	レイチェルという女の子の日常生活をつづる。身体障害のない子どもと同じ学校生活を送り、ウィークエンドは活発に活動を送る様子が描かれ、同じように将来に夢を描いている。読み手はその活動的な姿から身体障害を持つことへの自らの偏見に気づかされる。
どんな子も最大限の能力が発揮できる社会になるよう願う。	難聴児のマークは魚つりをしていると、すぐ近くで同じく魚釣りをしていた男の子から怒られるというエピソードから始まる。マークが釣り竿をばちゃばちゃと動かすと大きな音がして魚が逃げてしまう。2人の男の子は、マークに怒りをぶつける。怒る理由がわからないマークは逃げる。母親は、帰ってきたマークと共に池に戻り、難聴について2人の男の子に説明する。母親は話をするマークを「目できているのよ」と男の子に説明。難聴児の行動を理解することがこの言葉で理解できる。
この絵本を磯長武雄、上田三芳の恩師に捧げる。	教室にすることができないだろうは、友達もいないし、勉強もすすまない。いつもクラスのしっぽにぼつんとくっついている。学校で、なにすることもなく、時計をながめたり、つぎはぎだらけの丹前をながめたり、自分なりの時間をすごしている。勉強も遊びもしないが、来る日も来る日もとほとほと学校にやってくる。あたらしく赴任した磯部先生は、たろうの様子をみて、良いところをたくさん見つける。先生は、絵や奇妙な漢字を教室に張り出したりした。卒業式の日、たろうは生徒のまえでカラスの鳴き声をして見せた。その声は、カラスの様子をとてもよく表現していたので、だれもがカラスの様子を心に描くことができた。卒業式に参列した人は、あまりのうまさに感動する。子どもをよく見て、その子らしい輝きを見つけたいなと思わせられる。
この絵本のなかから重い知恵おくれの子どもが持つ真実を目に見えない心を少しでも感じていただければ、こんな思いでこの絵本の出版に踏み切った。	障害を理解するには、2つの理解があることに気づかされる。一つは、障害の解説や障害と向き合いながらの生活描写を介して、障害のある世界とない世界を前提として理解する。もう一つは、福井さんが解説で指摘する目に見えない心の動きに共感できる世界を前提として理解する。この2つの理解は、コインの裏と表のように、一方がクローズアップされると、もう一方が見えなくなってしまうのではないかと。子どもは、この絵本に面白さを感じるのだろうか。
私は4人の男の子どもを持っているが、皆重い知恵おくれの子どもとともに育っている。この体験を通して、障害児とそうでない子どもがともに生きることは、両者の人間形成に必要なことだと痛感している。観念ではなく具体のなかから子どもたちが目に見えないものの大切さを感じる場所を子どもたちによってつくる必要がある。	義人は、福井達雨の息子である。テストで5点であったことを友人から「あほの子と住んでるから義人はあほなんや」とからかわれる。このことを義人は「ともに住んでいる子どもたちの優しい心に気付き、素晴らしい心の持ち主。人間を見るときには、目に見えるもので見るより目に見えないもので見るべきだ」と日記に書いた。このエピソードが絵本になった。
～この文章を書いている、最初に私がいたかったことといえば、健体者にとって快適な今の社会に、私たち障害者が、直面している問題の一つ一つを声に出していくと、どうなるだろう、健体者たちは、困ってしまうだろう、ということだけだった。～	外出すると、車いす利用者をじろじろと見る目がある。見られたくない。でも先生は、見られることなんてなんでもないと考えるような強い心を持ちなさいという。強い心になるためにボバイのようにホウレンソウをたくさん食べたけど、強い心を持ってない。強い心になるにはどうしたらいいのかと思い悩むうちに、「なぜ、私は強い心を持たなければならないのか」と気付く。私たちは、社会から認められるように努力する、努力しながら、その社会の不平等さや矛盾に気付き、そして、自分を大切にしてほしいと願っている。
「1981年3月止揚学園(重度知的障害児施設)の子どもたちは、重い知恵おくれの子ども集団として初めて、日本の飛行機でシンガポールを旅行した」と解説は始まる。	1980年代の障害児が外国旅行した経験を貼り絵にし、その貼り絵に文を載せた絵本である。新しい経験に心が躍り、発見したことを伝えたい気持ちから絵本には短い文をいくつもいくつも重ねることを通して表現している。教育とは、本ものに出会わせる世界であり、教育者は、その出会いを仲介する立場であると福井達雨は解説で述べている。
	姉が妹との生活で気が付いたことを淡々と語っている。その語り口調を通して、妹を大切に思っていることが伝わってくる。各ページの冒頭に「私の妹は耳が聴こえません」と語られる。聴こえない障害に注意を向けるよりも、このフレーズを通して聴こえない世界を想像することができる。変えようとするのではなく、ありのままを受け入れることがこのフレーズを通してできる。

	題名	文	絵 (写真)	訳	発行年	ISBN	発行所	障害	作者
10	あつおのぼう けん	田島征彦 吉 村敬子			1983	978-4-494- 01222-0	童心社	脳性麻痺	
11	おかえりなさい スポッティ	マーグレット ト・E.レイ	H.A. レイ	中川健蔵	1984		学校法人文 化学園文化 出版局		
12	さっちゃん のまほうのて	たばたせい いち 先天性 四肢障害児 父母の会 のべあ きこ しざ わ さよこ 共同 制作			1985	978-4-03- 330410-6	偕成社	先天性四肢 障害	
13	雨のにおい 星の声	赤座憲久	鈴木義治		1987	4-338-06905-8	小峰書店	視覚障害	岐阜の盲学校で 17年間視覚障 害児と共に過 す
14	ベトちゃん ドクちゃん からの てがみ	松谷みよ子	井口文秀		1991	978-4-494- 00699-1	童心社		結合双生児
15	チャーリー ブ라운 なぜ なんだい？ ともだちが おもしろい 病気になる ったとき	チャールズ・ M・シュルツ		細谷亮太	1991	978-4-265- 80069-8	岩崎書店	白血病	
16	青い馬の少年	ビル・マー ティン Jr, ジョン・アー シャンボルト	テッド・ラン ド	かねはらみず ひと	1995	978-4-900656- 09-3	アスラン書 房	視覚障害	

解説（抜粋：要約）	概要
<p>子どもたちの心に生きる意味や優しさを育て、障害を受けた友達のことについて話し合うきっかけを作る絵本</p>	<p>あつおは脳性麻痺の小学校4年生。特別支援学校に通うために寄宿舎で生活している。ひとりりでなんでもやりたい気持ちがあるが、身体が自由に動かない。ある日、砂浜で転んだ時に人形を拾った、すなおと名付ける。友達がいなあつおはすなおに語り掛け、また、すなおの返答に従ってどんどん行動的になる。すなおは、あつおの心の声である。あつおはすなおとともに犬島に渡る。そこであつおは、すなおの助けを借りながら漁師の息子なみに自分の気持ちや助けてほしい介助を口にしていく。なみはあつおを秘密基地に連れていく。そこでなみは、秘密基地の木から砂浜に落ちてしまう。満汐が近づいている。あつおはどうしたらよいか、すなおの声を聴こうとするが、それまで聞こえていた声が聴けなくなっていた。早くなみを助けたいが、身体が動かない、動かない身体を必死に動かし、助けを求める。大人の手助けをうけることに違和感を感じていたあつおが、人形であるすなおに自分の内面を語らせていたが、なみを助ける瞬間にすなおの言葉が消えた。この時にあつおは、自分という存在を強く意識できたのだと感じられた。</p>
	<p>しろうさぎの家庭に生まれた茶色のまだらのあるスポッティ。お母さんは、おじいさんのお誕生日にスポッティを連れて行かずにお留守番をさせた。なぜなら茶色のまだらのスポッティをみたらおじいさんがびっくりすると思ったからだ。スポッティは一人残され、悲しくなって置手紙を残して家を出ていく。スポッティは、茶色のまだらのあるウサギのブラウン家のウサギたちに出会う。ブラウン家にはしろうさぎの子どもホワイトが一匹だけいる。スポッティの頭の中は何が普通で、何がみんなと違うのかわからなくなる。その晩、ブラウン家に泊まったスポッティは、姿かたちが異なるウサギと一緒に楽しく過ごす夢を見る。次の日、ブラウン家はスポッティを家に送り届ける。再会を喜び、パーティーが始まる。その光景は、夢の中で見た色や模様が異なる家族同士が交わり、夢で見た光景そのものである。子どもがみんなと違うことに直面した時に心の中で折り合いをつけていくにはどうしたらいいのだろうか。</p>
	<p>さっちゃんの右手は5つの指がない。この絵本ではままごと遊びで「手のないおかあさんなんていない」という友達からのことばでさっちゃんは、自分の指がないという事実と向きあうことになる。幼稚園に行かないということを選択したさっちゃんは、一人で遊び、寂しさを感じる。弟が生まれ、「お母さん」を強く意識する中で、お父さんにさっちゃんは「指がなくてもおかあさんになれるかな」と漏らす。お父さんは、さっちゃんと手をつないでいると不思議なちからが伝わることを「さちこの手から不思議な力が伝わってきてお父さんのからだいっぱいになるんだ。さちこの手はまるでまほうのてだね」と表現する。障害を持つことに気づかされる残酷なエピソード、自分がそれを受け入れるには親や友人の支えが必要である。</p>
<p>1954年から71年まで17年間、岐阜の盲学校で目のみえぬ子たちと学んだ。それまできづかなかったことや、うっかりしていたことなど、子供たちから実にたくさん教わりました。みんなにわかりあっていただければと思います。今でも夢に見る場面を選んで絵本にしてみました。</p>	<p>視覚障害の詩集、ことばをそのまま絵と共につづった絵本。「レモンみたい」「シュークリームみたい」と表現する言葉で、目の見えない子どもは「香り」を表現していることに気づかされる。見えることによって、音や香りや触れる世界が希薄になっていることに気づかされる。写真に写った自分の姿がどんなふう、視線で何かを問われた時に、答えようがなく、戸惑う。この絵本を読み聞かせたときに目の見える子どもたちはどんな印象を持つだろうか。自分の目をつぶって、音・香り・触れることをやるだろうか。</p>
	<p>ベトナム戦争でアメリカ軍が使用した枯葉剤の影響を訴える趣旨で書かれた絵本。結合双生児ベトちゃんとドクちゃんが分離手術を受けるまでが描かれている。</p>
<p>人のことをわかってあげるといことは、生きていくうえでとても大切です。この本の中でチャーリーブラウンやスヌーピーの仲間たちがほんのちよっぴりガンについて学び、それからもっともたくさん人生について考え始めたことにあなたは、お気づきになるでしょう。</p>	<p>白血病の女の子、ジャンスの経験が突然学校から姿を消す。ジャンスのことが気になって仕方がないライナスとチャーリーブラウンは、思い切ってお見舞いに行く。そこで、血液のガンであること、化学療法をしなければならぬことなどジャンスの口から話される。とても大変な経験をジャンスがしていることにライナスとチャーリーブラウンはショックを受ける。ジャンスばかりが特別扱いされると怒るルーシーや、ジャンスの姿かたちについてあれこれいういじめっ子が登場したり。病気を持つことや病気になった友達について子ども達がそれぞれの視点で考えている。</p>
	<p>インディアンの視覚障害の子どもが、おじいさんに自分の生まれた時から今になるまでを物語として紡いで語るストーリーである。何度も何度も少年が祖父に自分の生い立ちの物語をせがんで聞かせてもらいうちに、物語の展開を自分から祖父に確認するようになる。「そして、〇〇になるんだよね、おじいちゃん」と。このやり取りが見み手の心に温かさを感じさせてくれる。また、視覚障害である少年は、祖父から心で読むことを学ぶ。少年は青い馬から力を授かった子どもとして、勇気と自信をつけていく。</p>

	題名	文	絵 (写真)	訳	発行年	ISBN	発行所	障害	作者
17	ベカンの木のぼったよ	青木道代	浜田桂子		1996		福音館	身体障害	
18	ぼくたちのコンニャク先生	星川ひろ子	星川ひろ子		1996	4-09-757551-7	小学館	脳性麻痺	
19	せなかとんとん	最上一平	長谷川知子		1996	978-4-591-05228-0	ポプラ社	聴覚障害	
20	夕あかりの国	アストリッド・リンダグレン	マリット・テルングヴィスト	石井登志子	1999	4-19-860994-2	徳間書店	肢体不自由	長靴下のピッピの作者
21	あかいりんご	赤松まさえ	いわさきさよみ		1999		けやき書房	知的障害	
22	ぼくのいのち	細谷亮太	永井泰子		1999	4-265-00617-5	岩崎書店	白血病	聖路加国際病院 小児科部長
23	だめよ、デビッド	デビット・シャノン		小川仁央	2001	978-4-566-00710-9	評論社		

解説（抜粋：要約）	概要
<p>子どもは絵本の登場人物の思いや行動に自分を重ねて跳んだり跳ねたりするもの、そうであれば、障害という個性をもった子供たちも物語の登場人物に自分の姿を重ねる人物を求めても当然ではないか。</p>	<p>肢体不自由で自分で座ることができないりんちゃんと園の友達「あそび」がどのように始まるか。子どもの遊びの始まりが見えてくる。親猫と4匹子猫が折り重なるように眠る姿を遊びに変えて、りんちゃんを中心に子猫と親猫の互い違いに眠る姿をベカンの木の下で真似をする。遊びながら木の高さに魅せられた子どもが木登りを始める。りんちゃんに「木登りしたい?」と尋ねる。りんちゃんが木登りできるように子どもたちは知恵を出し合うがうまくいかない。先生は子供たちの思いをくみ取り、先生がおぶって木登りする。りんちゃんは、先生と一体となって木登りを体験する。子どもたちは、りんちゃんができること、できないことを子どもはいつから理解できるのか、また、いつから必要な手助けはなにかを理解し、それを実行しているのか。子どもは相手が誰であれ、どんな姿であれ、自分の思いつく方法を使って関係を持ちたいと思っている存在である。</p>
	<p>保育園児がアトニーゼ型の脳性麻痺である近藤先生と過ごす日常を映した写真で構成されている。子どもの笑顔には障がいをもつ先生を見る目はなく、近藤先生個人と向き合っている姿が感じられる。近藤先生自身も障がいを意識することなく子どもと交わっている。子どもと近藤先生の笑顔から、障害の有無による「心の壁」が生まれるのはなぜかと考えさせられる。</p>
	<p>聴覚障害の父をもつしんべい。公園でたつやとてつぼうの逆上がりを練習していた時に帰宅途中の父親を見かける。ちょうどたつやの父親も通りかかる。たつやは「おとうさーん」と声を掛ける。しんべいはたつやのお父さんが声を聴いて振り返ったことに「こんな時、呼べばいいんだ」と気付く。呼べばふりかえるということを聴覚障害の父に対してこれまでしんべいはやったことがないから知らなかったのだ。しんべいは、いつもの方法でお父さんに追いつこうと一生懸命走っていく。お父さんの真正面にたち、お父さんと話す。冒頭のこのエピソードは、聴覚障害者がいる家庭生活がイメージできるとともに、子どもはコミュニケーションをとる相手に合わせることをすんなり受け入れていることを感じさせた。</p>
<p>略～足が悪くて、この1年歩けなかったヨーランは、「そんなこと、へいきよ。夕明かりの国では、なんでもないんだ」といってもらって、どんなに心が軽くなり、癒されたでしょう。</p>	<p>ママは、足の悪いヨーランがベッドにいることから、聴こえないと思ってパパに「ヨーランは、もう歩くことはできない」と告げる。ママの言葉を聞いてしまったその日の晩に、夕明かりの国から小さなおじさんリリョクバストさんが夕明かりの国へとヨーランを誘う。夕明かりの国で、ヨーランはやりたいことをたくさん経験する。電車やバスの運転手になったり、踊ったりできる。子熊が失敗しても「大丈夫、夕明かりの国では、なんでもない」と語るリリョクバストさん。地下鉄工事現場で出会う小さなおじさんたち、このおじさんたちは夕明かりの国の地下に住む人である。ヨーランは、地下鉄が通るようになったらおじさんたちの居場所がなくなると心配する。リリョクバストさんは、やっぱり「大丈夫、夕明かりの国では、なんでもない」と答える。ヨーランは、夕暮れ、ちょうど寝る時間に来るリリョクバストさんに夕明かりの国に連れて行ってもらうことを楽しみにしている。障害をもつ子どもは、想像の世界を持つことで、癒されながら自分と現実をうけいれていくのだろうか。</p>
	<p>成人期の知的障害者 かずこの生活を取り上げている。パン屋、果物屋、ケーキ屋では使えない物にならないといわれ解雇され、作業所での職を得る。果物屋では、マリコが自分が落として傷つけたリングをそとくかずこの磨くリングの列に忍ばせた。そのことを気にしたマリコはかずこの働く作業所へ行く。そこでかずこはマリコとの再会を喜ぶ。作者は、あわただしい現代社会にうるおいとやすらぎを与えてくれるのはかずこのような人だと言っている。</p>
<p>どんなに科学が進んでも人間の力には限界がある。しかし、人間には知恵を授かっている。知恵を出し合いみんなで支えあっていくことの大事さを知ってほしかった。</p>	<p>白血病が治って元気になった「ぼく」がおばあちゃんの家で見つけた小さいころの写真に写っていたのは、髪がないつるつる頭の「ぼく」。自分が白血病であったこと、それがどんな病気なのかを知る。あの時の友達は半数が治らなかった。「ぼく」の淡々とした語りから元気になった子どもは、治らなかった友達のことをどう感じているのかと思わせる。</p>
	<p>ページごとにデビッドがいたずらをした様子が描かれている。落書き、泥のついた靴のまま部屋に入る、食べ物で遊ぶ等々。子どもの日常の姿である。同時に1ページごとに母親の叱責の声が文字となっている。だめ、待ちなさい、ふざけないの等々。そして最後のページは、母親がデビッドを抱きしめている。障がい児というよりは、日常の様子が描かれている。子どもは、この本から何を感じるのだろうか。この母親の言葉を通じて、自分の姿を見るようだ。</p>

	題名	文	絵 (写真)	訳	発行年	ISBN	発行所	障害	作者
24	キツネ	マーガレット・ワイルド	ロン・ブルックス	寺岡襄	2001	978-4-89238-587-2	BL 出版		
25	みえないって どんなこと?	星川ひろ子	星川ひろ子		2002	4-265-00622-1	岩崎書店	視覚障害	
26	14の心を きいて	つちだよしは る			2002	4-569-68317-7	PHP 研 究 所	聴覚障害	
27	がんばりやの おばさんとあ かいちいさな 花のおはなし	上平眞一	上平眞一		2003	4-92114-66-1	星湖舎	聴覚障害	主人公のモデル 三宅久子さんの 上司
28	わたしの足は 車いす	フランツ＝ ヨーゼフ＝ ファイニク	フェレーナ・ バルハウス	ささきたづこ	2004	978-4-251- 00939-5	あかね書房	身体障害	当事者
29	自閉という僕 の世界	東田直樹	井村禮子		2004	978-4-900851- 30-6c8795	エスコアー ル	自閉スペク トラム症	自閉スペクトラ ム症
30	どんなかんじ かな	中山千夏	和田誠		2005		自由国民社	進行性の運 動障害	
31	春菜ちゃん	山中成子	山中成子		2005	4-916100-22-0	シーム	コルネリ ア・デ・ラ ンゲ症候群	姪の長女がコル ネリア・デ・ラ ンゲ症候群。
32	うさぎのさと くん	濱宮郷詞	濱宮郷詞		2006	4-88023-975-5	エービスシ ステムズ	四肢麻痺 (頸椎損傷)	頸椎損傷

解説（抜粋：要約）	概要
	<p>カササギは羽、犬は目、そしてキツネは心が病んでいた。臆病なカササギは、以前のように飛べない自分にふさぎ込むが、イヌは、片目がなくても生きていることに喜びを感じている。カササギは犬の目に、犬は、カササギの羽になり、安心して日々を過ごす。その様子をうらやましそうに見ていたキツネがカササギを遠くへ行こうと誘惑する。3度目の誘いにとうとうのってしまったカササギは、イヌよりも速く走るキツネの背中にのって、飛んでいた日のことを思い出す。キツネは、カササギを遠くまで連れて行って、そこに放置する。独りぼっちを味合わせるために放置したのだった。カササギは、飛べない身体を引きずってイヌの待つ洞穴に向かう。たどりついたかどうかは、わからない。</p>
	<p>見えない世界を子どもたちに伝える写真絵本である。伏線として視覚に頼るだけでなく、そのほかの感覚に対して気付くことも大切であること、視覚障がい者が日常生活を送るための工夫が紹介されている。牛乳パックに切り込みがあることや公衆電話等の数字5に小さなでっぱりがあることなどである。手をつなぐと気持ちが変わると結んでいる。</p>
	<p>聴覚障害の子どもたちが聾学校で行っている教育活動（手話・発音練習）を紹介するとともに、ことばが不明瞭であると健聴者が聴覚障害者の発した言葉を理解しようとしにくい現実を描いている。健聴者は、聴こえる耳を持ちながら、聴覚障害者のことばを聞き取るうとしなければかりか、関わりようとしていない。聴覚聴覚障害者の声の言葉ではなく、心の声にこたえるという当たり前が「聴覚障害者の願い」となっていることに気づかされる。</p>
<p>三宅さんは清掃のプロ。13年間も会社中でピカピカに見焼き上げ、花を飾っていただきました。陰日向なく、面倒見がよく、まるで明るい小さな花のような人柄なんです。それで三宅さんと鼻のお話を中心に仕事を絵本にしました。</p>	<p>聴覚障害のおばさんが元気に働く姿が描かれている。指文字や手話も文字と一緒に併記されている。</p>
	<p>自分ができるか、できないかは、「自分」がわかる。でも、「自分」ができないときに、どうしたらよいかは、わからない。母親に買い物をつたのまれた車いすを使っているアンナ。アンナは自分ひとりで買い物に出かける。スーパーにたどり着く前に、周囲の人が自分に向けた態度や視線に腹を立てたり、悲しくなったり、疑問を抱く。自分が横断歩道を渡っている時に縁石が高く、車いすで乗り上げることができない。こんなときに誰も助けてくれない。そこへ太っちょの男の子が「車いすを押してあげようか」と声をかける。アンナは「後ろのペダルを踏んでもちあげてちょうだい」と具体的な援助法を伝える。アンナは、「わたしはみんなと何にも変わらない」という意識が強いが、太っちょの男の子は「自分はみんなとちょっと違う」ことを認め、違ってもいいことをアンナに伝える。アンナは困ったときには人に援助を頼めばいいことを太っちょの男の子との交流から理解し始める。縁石の高さが車いすにとっては移動の妨げになることを横断歩道の近くにいたお巡りさんに伝えることもできた。自分からの発信が社会を変えることができることに気が付く。障害をもった子どもたちが抱く「みんなと同じなのに」という段階から一歩進んで「自分はマイノリティ」と認め、マイノリティだからこそ「自分に社会を変える力がある」という自信を持つ。</p>
	<p>自閉症である自分の感覚の世界を中心に世の中がどのように見えるのか、感じるのかを描いている。一般に期待されることができないつらさや戸惑いから自分を守るために感覚の世界に没入してしまう。自分をありのまま受け入れてほしいといった願いも綴られている。</p>
	<p>身体が全く自由に動かせないひろ君が聴覚障害や視覚障害をもつということは「どんなかんじかな」と耳栓したり、目をつぶったりして感じる。聞こえないと視覚が研ぎ澄まされ、お母さんの顔にほころが7つあることを発見する。最後に「身体がうごかせるってどんな感じかな」という。試すことができない。</p>
<p>～障害児教育の草分け、近江学園の糸賀先生は、「重度障害児は、この世の光である」という言葉を残されました。なるほど、春菜ちゃんは周りの人を変えていくこの世の光だったのだと、（姪とその息子の変化から）感じました。</p>	<p>7歳という短い人生だった娘 春菜さんが家族にとってかけがえのない存在であった。春菜さんは、小さな体で生きようといういのちのパワー、人の心に灯をともしパワーがあった。そんな贈り物を今も届けてくれるということばで終わっています。</p>
<p>今の日本には、幼少時からの福祉教育が必要だと思えます。この絵本で車いすマークを知り、思いやりが育つことを願います。</p>	<p>作者の経験を絵本にしている。さとくんが車いすを使用する経緯が絵本になっている。困った状況に合った時にさと君は、大きな声で「すみません、みなさん手を貸してください」という。この言葉を発しなくても済むような日本の社会になるには、時間がかかる事を感じさせられる。</p>

	題名	文	絵 (写真)	訳	発行年	ISBN	発行所	障害	作者
33	キャシーのぼうし	トルーディ・クリシャー	ナディーン・バーナード・ウエストコット	かつらあまね	2007	978-4-566-00873-1	評論社	小児がん	
34	はやくはやくっていわないで	益田ミリ	平澤一平		2010	978-4-903908-21-2	ミシマ社		
35	イルカの子	姫野ちとせ	姫野ちとせ		2010	978-4-07-274080-4	主婦の友社	知的障害	知的障害を持つ母親
36	ローラのすてきな耳	エルフィ・ネイセ	エリーネ・ファンリンデハウゼ	久保谷洋	2011	978-4-904826-37-9	朝日学生新聞社	聴覚障害	当事者
37	ふしぎなともだち	田島征彦 吉村敬子			2014	978-4-7743-2344-2	くもん出版	重度の自閉症スペクトラム症	
38	いっぼんのせんとマヌエル	マリア・ホセ・フェラーダ	バトリシオ・メナ	星野由美	2017	978-4-03-202770-9	偕成社	自閉症	
39	みえるとかみえないとか	ヨシタケシンスケ			2018	978-4-7520-0842-2	アリス館	視覚障害	
40	すずちゃんのおみそ	竹山美奈子	三木葉菜		2018	978-4-265-80236-4	岩崎書店	重度の自閉症スペクトラム症	自閉症児をもつ母親
41	ミカちゃんのひだりて	中川洋典			2018	978-4-564-01883-1	ひかりのくに株式会社	肢体不自由	
42	病院のこどもたち	藤井あけみ	小平彩見		2019		福音館書店		チャイルドライフ学会代表

解説（抜粋：要約）	概要
	<p>小児がんの治療で髪が抜け落ち、禿げを隠すためにいろいろな帽子をかぶるが、ちっとも似合わず、気分が落ち込む日々を送る。そんな娘に母親が「一番大事な帽子をかぶっていないんじゃない」という。その一番大事な帽子とは、目に見えない「ひらめき帽子」である。この帽子をかぶると現状をどうやって受け止めるかが分かってくるという。友達からプレゼントされた小さな熊のプローチを帽子につけたら気持ちが明るくなる。すると、周りの友達からたくさんのおもちをもらうこととなり、帽子はプローチで一杯になる。自分の努力で解決できない問題に直面した時に、その問題とうまく付き合う方法を見つけ出す「ひらめき帽子」の存在を子どもに伝えたい。</p>
	<p>小さな船が自分のペースで進もうとする。しかし、その小さな船のまわりには大きさや形、進む速度の違う魚や船がある。小さな船は自分のペースが乱されて、しんどい思いをしている。そして、ドキドキし、不安になっている。自分でもなぜドキドキするのか、なぜ、周りのように早くできないのか言葉にできない。言葉にできないたくさんさんの思いを表現できるまでゆっくりとまっただけという願いが感じられる。</p>
<p>我が家に幸運（ハンデをもって生まれてきた我が娘）を授かったことへの感謝を形に残したいと思ったのが事の発端でした。家族みんなで作った絵本です。</p>	<p>障害の妹を持つ兄の目線で描かれている。イルカは人と違って人を傷つけたり、争ったりしない。我が家にはいる妹は、そんな存在である。妹と一緒にいるところが通き通ってくる。兄として、心のきれいな妹を守る。そのためにイルカが広い海を泳ぐように自分の心もひろく、妹を包んであげようとする。障害のある兄弟関係を考える。</p>
<p>耳が聞こえない女の子の気持ちを素直に描いた絵本です。</p>	<p>耳がちよっと聞こえない女の子が主人公。自分の目線で聞こえない不自由さを語っている。ある日、病院で聴力検査を受けて、補聴器を使うようになる。補聴器を使って、新しい自分を見つけていく。友達ができ、合奏し、それまで気づかなかった音が気が付いていく。補聴器の耳をうらやましがる友達がいるという。その理由は、うるさい音を聴くか聞かないかを自由に選択できるからだ。</p>
	<p>重度の知的障害をもつ自閉症児の姿やコミュニケーションをとる姿がそのまま絵本になっている。はじめて自閉症児であった転校生おたけゆうすけは、ふしぎな行動をするやっくんと出会う。おたけゆうすけくんは、やっくんがうまく島の生活に溶け込んでいることを発見しながら、自らもやっくんを理解し、通じ合っていると確信していく。人は、言葉を介さないコミュニケーションを通して、じっくりと時間をかけ、また、時間を共有するなかで相手を理解する。</p>
<p>この本は、著者のマリアさんが「せん」が好きな自閉症の男の子マヌエル君としりあったことによって生まれました。</p>	<p>ピクトグラムが文字と一緒に併記されている。ピクトグラムは、単語の意味をシンプルなわかりやすい絵で表現した目で見ることばである。線をたどりながら、少年が出会う日常を描いていく。大人は、〇〇する時間、食事、などと日常生活を区切って生活しているが、子どもの時間は、大人とは違いずっと途切れず、続いている流れ、線である。</p>
<p>この本は、「目の見えない人は世界をどう見ているのか」（光文社）をきっかけにヨシタケシンスケがストーリーを考え、伊藤亜紗に相談しながら作った絵本です。</p>	<p>自分とほかの人は、共通点と相違点があることを宇宙飛行士「はく」の経験を通して伝えている。「はく」は、目の3つある人の住む星、足の長いひとの住む星などに行つた際に、地球人である自分と違う便利さや不便さを理解する。特に、目の見えない人が住む星での生活を想像できるような具体的な場面を紹介している。例えば、夜の街はどこにも明かりがなく、真っ暗であること、どんなものでも触って当たり前であること、ねんどメモを使って「ミーちゃんと外でご飯を食べて、カラオケに行く」などを三つの形で表現することなどである。自分の失敗や困ったこと、発見したことを教えあったり、共通点を見つけあったりするコミュニケーションは、難しいと考えがちだが案外簡単かもしれないと結んでいる。</p>
<p>この絵本は、言葉を話せない自閉症スペクトラムのすずちゃんの代わりにママが書いた、保育園のお友達と先生へのお礼のお手紙です。</p>	<p>自閉症スペクトラムの行動を絵本にしている。子どもたちが自閉症児のよく見かける行動やふるまいに対する素朴な疑問に答える形式になっている。子どもたちの心には差別も、区別もないから生じるストレートな疑問に母親である作者が、同じようにストレートに回答している。そのストレートさがかえってドキドキさせられる。</p>
	<p>クラスにいる左利きで、空気の読めないミカちゃん。みんながミカちゃんをかわってていうのがよくわかる。ずれている。みんなと同じことをしないで雨をじっと見てたり、犬がうんこするところやアリの行列をじっと見ている。なんか気になるミカちゃんを理解しようとする女の子の目を通して描かれている。ある日、クラスの男の子から叱られたミカちゃん。男の子の気持ちも理解できるがミカちゃんは、何も悪さをしていない。ミカちゃんをかばおうと思うが、一言、一歩が出なかった。自分の立場が分からなくなってしまった。ミカちゃんに謝ろうとミカちゃんの家に向かっていく。やっとたどり着いたところ、ミカちゃんはいつものようにニコニコしながらイヌのうんちを観察していた。気になる存在が友達の始まり。</p>
	<p>チャイルドドライフスペシャリストという職を通して出会った子どもたちとのエピソードを介して、職業についての解説。</p>