

## 資料

# 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—

千葉大学教育学部 真城知己

**要旨：**本研究では従来取り扱われることが比較的少なかった知的障害に関する障害理解教育について、小学生を対象にした実践者養成の試みとして教員養成課程の学生に模擬授業の計画と実施を経験させ、その過程での学生の意識の変化について検討した。50名の学生を約6名ごとに班分けし、各班ごとに発表を行った。模擬授業への参加前後に意識調査を行い、変化の特徴を分析した。その結果、「偏見や差別意識の改善」と「子ども同士の対等な関係形成の促し」に関する内容をより重視して意識されるようになる傾向が認められた。模擬授業では児童文学作品を利用したが、その内容が結果に影響していることがうかがわれ、児童文学作品の特性を活かした実践の有効性が示唆された。

なお、意識変化の比較にはコンジョイント分析の手法を応用した。

**Key words :**障害理解教育、実践者養成、児童文学作品、コンジョイント分析

### I 問題と目的

最近の障害理解に関する文献は、山本<sup>1)</sup>によりリストが作成されている。これを俯瞰してみると障害理解関連の研究は、障害児者に対する意識や態度の変容といった「態度研究」が多いことがわかる。

また、松本・徳田<sup>2)</sup>のような実践の報告はあるものの、障害理解教育の「実践者の養成」に関する研究は少ない。教師向けの資料として作成された文部省発行の資料（文部省<sup>3)</sup>）はあくまでも導入づくりのものであるし、このほかには遠藤・徳田<sup>2)</sup>による障害児の保育者を対象にしたガイドブックの作成がある程度である。教員の養成に関しては研究自体が見あたらず、研究の蓄積が必要とされていると考えられる。

ところで、障害理解教育で取り上げられる

「障害」は、その大半が身体障害に関するものであることが知られている。学校で利用される福祉教育副読本や道徳副読本でも、多くが肢体不自由や視覚障害、聴覚障害に関するものである。これに対して、知的障害や自閉症などについて取り上げたものが極端に少ないことが指摘されている（山口<sup>12)</sup>）。

これは、疑似体験や視覚的に理解をさせやすい肢体不自由や視覚障害などに対して、知的障害はこうした方法では理解することが困難な障害であることによっていると考えられる。

理解させにくい内容であるが故に取り上げられにくいとはいえるが、たとえば、小学校に在籍している「障害」をもつ児童の中でその大多数をしめるのは知的障害をもつ子どもであり、他の児童との関わりの機会ももっとも多いはずである。それにも関わらず、小学校で

の障害理解教育の多くで知的障害が取り上げられないことは大きな課題であるといえよう。

とりわけ、周囲の子どもたちに理解されにくい行動が、知的障害をもつ子どもの「障害」と短絡的に結びつけられて認識されてしまうことによる誤解や偏見、差別意識の発生や対等な関係の形成が阻害されているといった問題は早急な解決が必要である（真城<sup>6)</sup>）。

障害理解教育の実践に関しては、障害児教育を専門に学習した経験のある教師ばかりではなく、小学校等のすべての教師が必要とする場面におかれる可能性がある。しかしながら、すでに指摘したように障害理解教育実践のための教員の学習機会（新任養成・現職教育とともに）が少ない状況の中では、こうした課題の解決は図ることが困難であろう。

このような状況を念頭におくとき、新任教員の養成段階から教職を目指すすべての人に対しても障害理解教育に関する学習経験を用意する必要があると考えられる。

特に早期からの障害理解教育の必要性（徳田<sup>9)</sup>）を念頭において、幼稚園や小学校教員の養成においてこれが重要であろう。

以上をふまえ、本研究においては将来、養護学校や小学校等における教員を志望する学生を対象にして、特に取り上げ方の困難な対象として認知されている「知的障害」を主題にした障害理解教育の実践者養成に関して検討したいと考えた。

こうした観点からの先行研究が見あたらなかったため、本研究は研究の端緒を開く位置づけとなろう。そこで、学生に障害理解教育の模擬授業の計画・実施を経験させ、経験の前後の意識の変化を明らかにすることからはじめたいと考えた。

具体的には、真城<sup>6)</sup>において指摘された課題をふまえて「障害児者への偏見や差別意識を改善する指導」「障害や障害者についての正しい知識の伝達」「同年代の子ども同士の

対等な関係形成の促し」及び「障害児者への具体的な援助技術の習得」の4点について焦点をあて、授業への参加前後の意識の変化について検討し、その特徴を明確にすることを目的とした。

ところで、絵本や児童文学作品を使った障害理解教育の有効性の指摘と実践の報告が複数なされている（徳田<sup>9)10)11)</sup>；山本・桐原・徳田<sup>12)</sup>）。児童文学作品は子どもの心情世界に即して描かれているので、障害理解教育で利用した場合には知識に偏った障害の理解に陥ることなく、自らの生活場面を意識しながら理解を深めていく上で非常に有効な教材となると考えられる。

児童文学作品の中には知的障害について取り扱った作品も数多くあり、子どもの視点から考えられるという利点を活かせば、これまで困難と考えられていた知的障害等に関する障害理解教育の可能性が拡がるのではないかと考え、本研究ではこれを活用することとした。

なお、本研究では名義尺度間の相対的重要性の比較への有効性が示されているコンジョイント分析を応用し、対応のある回答者群の意識変化を視覚的にわかりやすく表現する手法を取り入れる試みも行った。

## II 方法

### 1. 対象

C大学教育学部教員養成課程（養護学校教員養成課程、小学校教員養成課程）の1年生～4年生及び特殊教育特別専攻科の学生（計50名）。

ただし、特殊教育特別専攻科の学生の発表は、児童文学作品を利用しない形式のものだったので、分析対象の授業からは除外した。

### 2. 手続き

本研究では、2つの調査の比較結果を考察

対象としたが、まず、授業進行の展開概要を説明し、調査の位置づけについて示しておきたい。

#### 1) 受講前調査の実施（調査1）

まず、授業の受講に際して、障害理解教育において重点をおくことが必要であると考えられる内容のうち、下記の調査内容にあげた4点に焦点をあてて、受講者がどの要素を重視しているのかを調査した。

#### 2) 「障害」及び「知的障害」の理解のための授業の実施

知的障害に関する障害理解教育のための講義を開始した。まず、山口・山田<sup>(3)</sup>をテキストとして、福祉教育の概要と障害理解に関する講義を、合計6回にわたって展開した。この際に特に留意した点は、受講前調査でとりあげた4つの要因をバランスよくとりいれること、子どもたちの学習や生活の「環境」要因への視座をもたせるようにすること、そして「障害」の特異性の理解は必要だがそればかりを強調すると障害をもつ子どもが集団の中で「特別な存在」に固定化されやすくなるため、そのようにならないように留意するよう促すことなどであった。

#### 3) 児童文学作品に関するレポート（第1回）

山口・山田<sup>(3)</sup>等に紹介される児童文学作品を各学生が任意に選び、その作品の要旨と「その作品を使って自分が授業をする際に児童に伝えたいこと」をレポート課題として提出させた。

#### 4) 模擬授業の班分け

模擬授業の計画・実施のために班を編成した。

原則的に提出されたレポートの作品、及び学生が選んだ主題をもとに、班編成を行ったが、一つの班は5~7名となるようにし、また、できるだけ所属する課程や学年に大きな偏りが生じないように配慮した。最終的に8つの班を形成した。ただし、上述したように特別専攻科の1班は分析対象から除外した。

#### 5) 模擬授業の計画

12月上旬より各班ごとに模擬授業のための計画・準備に取り組んだ。著者は各班を巡回して、必要に応じて助言を行った。模擬授業の計画には約1ヶ月の期間が当てられた。

#### 6) 各班ごとの模擬授業の発表と講評

2001年1月より毎回2班ずつ、講義の時間を利用して模擬授業を実施した。ただし、まだ学外での教育実習を経験していない学生もおり、実際の小学生を対象に行うのは責任ある対応ができないため、「小学生を対象にしていると想定して」残りの学生を児童に見立て模擬授業を実施した。なお、この際に対象としている学年層（例：小学校低学年）のみを情報として伝えた上で発表をしてもらうことにした。そしてすべての学生が授業者と受講者の両方を経験するようにした。なお、授業時には略案を作成し、授業後に全員に配布した（今回、学生が小学生の「つもり」で授業を受ける形式にしたため、略案を授業前に配布すると授業の意図が意識されてしまい不都合だったため）。

各班の発表ごとに児童役の学生は「授業の内容と児童への効果の予測」に関する講評用紙を提出した（全7項目、自由記述方式）。各学生は自身が属する班以外のすべての班に対して講評を行った。回答を集約した結果を翌週に全員に配布して、フィードバックした。

#### 7) 受講後調査（調査2）

すべての班による発表の終了後、受講前調査と同じ内容の受講後調査を全員に実施した。

#### 8) 受講の感想

受講後調査と同時に、受講に対する感想をたずねた。

#### 9) 児童文学作品に関するレポート（第2回）

講義終了後に再度、任意に児童文学作品を選ばせて3)と同様の課題に関してレポートを提出させた。

本研究では上記の調査1と調査2の比較検討

をコンジョイント分析を利用して行った。コンジョイント分析は、真城<sup>6)</sup>を参考に全概念法を使用した。また、結果の解釈のために各授業ごとの講評用紙の内容の一部（「模擬授業を受けて伝わってきたこと」）も分析対象とした。

### 3. 受講前調査と受講後調査の内容

真城<sup>6)</sup>による障害理解教育に関する課題の指摘を参考にして、受講前及び受講後調査では「障害児者への偏見や差別意識を改善する指導」「障害や障害者についての正しい知識の伝達」「同年代の子ども同士の対等な関係形成の促し」及び「障害児者への具体的な援助技術の習得」の4要因を、学生が模擬授業に参加しながら重視したいと考えた内容の変化特徴を見るための分析対象の内容として設定した。

これらについて、それぞれの内容が十分に盛り込まれるか、ほとんど行われないかの2水準を用意した。各水準からなる16通りの組み合わせに関して、直行配列表にもとづく処理によって8項目が評価項目として産出された。これに推定効用値の妥当性検証のために2項目を追加した10項目によって調査票を構成した。受講生はこの10項目について、もっとも望ましいものから不適切なものまで1位から10位までの順位をつけて評価した。収集されたデータは、従来の方法では十分に検討することが難しかった名義尺度要因間の相対

的評価を可能とするコンジョイント分析により処理をした。なお、調査票の作成から結果の処理までの一連の処理プロセスにはSPSSのConjoint optionを利用した。

### 4. 講評用紙の内容

各授業ごとに実施した講評用紙には、模擬授業を受けて「印象に残ったこと」「伝わってきたこと」「よい点」「理解のしやすさ」「改善点」などの設問に対して自由記述方式で記入してもらうようにした。本研究での分析対象は、このうち「模擬授業を受けて伝わってきたこと」の内容とした。これを取り上げた理由は、模擬授業の影響を帰納的に反映した結果が現れやすいからである。

### 5. 取り上げられた作品

7つの班で取り上げられた作品とその概要是、表1の通りであった。

なお、模擬授業の発表は1班から順番に実施した。

### 6. 模擬授業の様子

模擬授業では、小学校での単位時間を考慮して一つの班の発表時間を40分と設定した。各班はこの時間の中で作品を「読書教材」や「紙芝居」「寸劇」などの形態で取り上げて授業を構成した。模擬授業の進行は、メインとなる教師役の学生を中心にすすめる形式のものやチームティーチングのスタイルを取り入

表1 模擬授業で取り上げられた作品とその概要

作品名(班)	作品の概要
ぼくのお姉さん (1班, 4班)	ダウン症の姉の存在を恥じていた弟が、姉の家族への気持ちに触れ、姉を自信を持って意識できるようになっていく。
あかとんほのうた (2班)	障害児学級児童に対する様々な偏見を題材に、障害児に対して一人の子どもとして関わることを訴えた作品
兎の目 (3班, 7班)	知的障害をもった転校生とクラスの児童との関わりについてのエピソードが含まれられている作品
やったねのんちゃんの Vサイン (5班)	特異的な行動のあるのんちゃんをクラスの一員としてまるごと受け止められるようになっていく学級の話
わたしたちのトビアス (6班)	ダウン症の子どものいる家族の視点から、「障害」に対する周囲の見方や関わり方を描いた作品

れた班などもあった。さらに、補助教材としてプリントを活用した班も多かった。取り上げる場面を全員で音読するためのプリントや空欄に子どもの気持ちを考えて書かせるように工夫されたものもあった。

### III 結果

## 1. 受講前後の調査のコンジョイント分析

### 1) 受講前調査の結果

回答者全員のサブファイル要約を図1に示

平均相対重要度	部分効用値	要因名	ラベル
24.48	- .8200	HENKEN	偏見や差別意識の改善 少ない
+-----+	.8200	---	多い
		---	
+-----+		CHISHIKI	正しい知識の伝達 少ない
21.36	- .7200	--	
+-----+	.7200	--	多い
		---	
+-----+		TAITO	対等な関係性の促し 少ない
34.23	-1.2400	----	
+-----+	1.2400	----	多い
		---	
+-----+		ENJO	具体的な援助技術習得 少ない
19.93	- .6400	--	
+-----+	.6400	--	多い
		---	
	4.5000	CONSTANT	

図1 模擬授業の経験前のコンジョイント分析結果(サブファイル要約)

平均相対重要度	部分効用値	要因名	ラベル
137.23	-1.3010	HENKEN	偏見や差別意識の改善 少ない
	+1.3010		多い
12.52	- .4592	CHISHIKI	正しい知識の伝達 少ない
	+ .4592		多い
135.18	-1.2296	TAITO	対等な関係性の促し 少ない
	+1.2296		多い
15.06	- .4388	ENJO	具体的な援助技術習得 少ない
	+ .4388		多い
	4.5000	CONSTANT	

図2 模擬授業の経験後のコンジョイント分析結果(サブファイル要約)

した。これによれば平均相対重要度（回答者が重視した要因が相対的に示される）では「対等な関係形成の促し（34.3%）」がもっとも重視されていた。その他の要因の平均相対重要度はおおむね20%前後で突出した傾向は認められなかった。

### 2) 受講後調査の結果

受講前調査と同様に受講後調査のコンジョイント分析によるサブファイル要約を図2に示した。図2によると、「偏見や差別意識の改善（37.2%）」がもっとも重視されるようになっていた。また、「対等な関係形成の促し（35.2%）」の平均相対重要度の値も高かった。その一方で、「正しい知識の伝達（12.5%）」及び「具体的な援助技術習得（15.1%）」の平均相対重要度はいずれも低かった。

### 3) 受講前と受講後の変化の特徴

受講前後の調査結果を比較したものが図3である。

図3によれば、「偏見や差別意識の改善」及び「対等な関係形成の促し」の要因が受講後

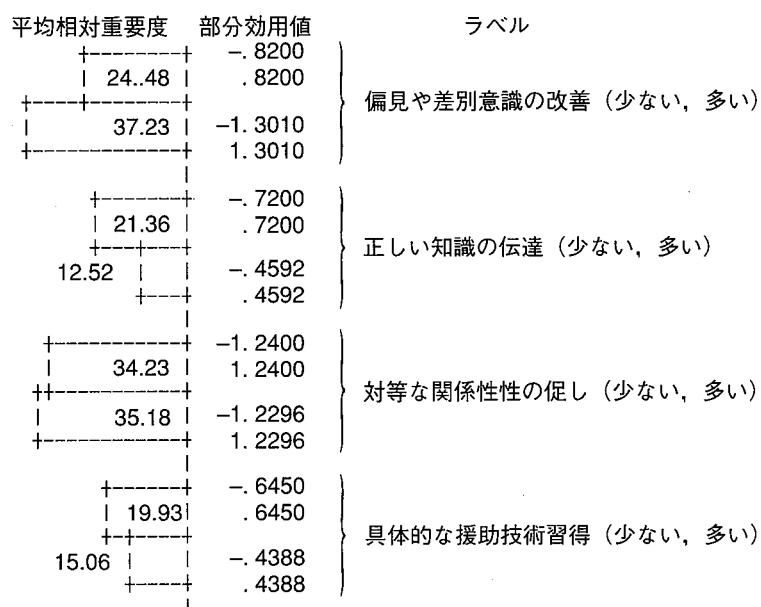
に伸び、「正しい知識の伝達」と「具体的な援助技術習得」は重視する傾向が弱まったことが明確であった。特に「偏見や差別意識の改善」を重視する傾向は相対的に大きく増加していることがわかった。

ただし、コンジョイント分析は各要因間の相対的関係を出力することに注意が必要である。つまり、図3に示される内容は、あくまでも4要因間で相対的に重視される傾向を示したものであるということである。

受講前の結果ではあまり突出した傾向が認められなかつたが、受講後には「偏見や差別意識の改善」と「対等な関係形成の促し」の2点について、より明確にその重要性が意識されるようになったことが示された。

## 2. 模擬授業への講評用紙の分析

受講前後の調査における特徴を説明するためには、分析対象とした合計7回の模擬授業すべての内容について説明することが必要であるが、紙幅上の制約から、これを補うため



### 4. 5000 CONSTANT

図3 模擬授業の経験前後のコンジョイント分析結果の変化  
～平均相対重要度及び部分効用値～

に各班の発表ごとに実施した講評用紙から「授業を受けて伝わってきたこと」についての記述を抽出して整理した（表2）。

これによると、「偏見や差別意識の改善」についての記述が全体にもっとも多かった。発表の後半になると「対等な関係形成の促し」についても記述が多くなる傾向が認められた。すなわち、この2点が伝わってきた内容として印象に残っていたことが明らかとなつた。その一方で、具体的な援助技術の習得や正しい知識伝達については、ほとんど記述が認められなかつた。なお、その他の内容は、授業の方法や作品固有の登場人物・場面について記述されたものであつた。

#### IV 考察

模擬授業を経験する過程で受講生たちは、コンジョイント分析及び講評用紙の記述のいずれからも「偏見や差別意識の改善」と「対等な関係形成の促し」に関する内容について特に意識するようになつてゐた。

この点に関し、取り上げられた作品の内容との関連性と態度変容の視点から若干の考察を加えてみたい。

まず、取り上げられた作品の内容との関連についてであるが、表1に示した作品の概要

から、いずれの作品でも登場人物に対する偏見を正したり、人間同士の関わりをストーリーの中心にすえたものが多いことがわかる。「ぼくのお姉さん」「あかとんぼのうた」「兎の目」「わたしたちのトビアス」では、偏見や差別の課題が内容に取り扱われている。

たとえば「ぼくのお姉さん」では、当初、主人公は姉について「障害者」としての側面ばかりを意識していたが、姉の家族に対する気持ちに触れた経験から「障害者」としてよりも、まず「姉」としての存在をしっかりと自覚していく心の変化がストーリーとなつてゐる。

受講生たちは、こうした作品を取り上げた授業への参加を通じて、一人の個人としての存在が「障害」に対する周囲の見方の偏りによって、いかに歪められているのかを自覚したのであらう。これは、社会的文脈によって「障害」が規定されることへの気づきでもある。

表2からは、1班と4班がこの作品を取り上げていたことがわかるが、授業を受けた講評では圧倒的に「偏見や差別意識の改善」に関する内容が多かつたことからも、このことが理解できよう。

1班から4班までの模擬授業では、主にこの観点が取り扱われた作品が多かつたことか

表2 各班の「授業を受けて伝わってきた内容」に関する自由記述の分類

	1班	2班	3班	4班	5班	6班	7班	合計
偏見や差別意識の改善に関するもの	30 88.2	30 85.7	14 70.0	36 92.3		12 42.2	11 25.6	133 61.0
障害や障害者についての正しい知識の伝達に関するもの	1 3.0					1 3.9		2 0.9
子ども同士の対等な関係形成に関するもの	3 8.8	5 14.3	5 25.0	3 7.7	20 95.2	11 42.3	28 65.1	75 34.4
具体的な援助技術の習得に関するもの			1 5.0			1 3.9	1 2.3	3 1.4
その他					1 4.8	1 3.9	3 7.0	5 2.3
合計	34 100.0	35 100.0	20 100.0	39 100.0	21 100.0	26 100.0	43 100.0	218 100.0

数値は記述の度数、%は各班ごとに算出

ら、この点が特に意識されるようになったのであろう。

5班は「がんばれのんちゃんのVサイン」を用いた授業を開催した。この作品では、学級の中で様々な特異的な行動をする「のんちゃん」に対して周囲の児童がとまどいながらも、次第にそれぞれの子どもに個性があり、そして一人ひとりの個性を認めることの大切さに気づいていく様子が描かれている。

この内容を反映して、5班に対する講評ではほとんどの記述が「対等な関係形成への促し」に関するものとなっていた。

これ以降の模擬授業では、この点に関する記述がコンスタントに認められるようになったことから、この授業が影響を与えたことが示唆されよう。特に3班と7班は、同じ作品（兎の目）を取り扱っているが、前者は「偏見や差別意識の改善」に、後者は「対等な関係形成への促し」に重点が異なっており、このことが証左であろう。

山口<sup>12)</sup>が指摘するように、児童文学作品は子どもの心情世界に即して描かれているので、作品の主題が受講生に直接的に影響を与えやすいと考えられる。今回の試みでは学生が児童役であったので、一般化することには限界があるが、児童文学作品を利用した障害理解教育においては、作品の主題の与える影響を十分に考慮した上で授業を行う必要性が示唆されよう。もちろん、複数の主題が取り上げられている作品も多いので、授業者の意図のおき方がポイントとなることはいうまでもない。

さて、徳田<sup>8)</sup>は、たとえば映像を用いた態度変容法のように情緒的反応を強く引き出す方法は障害に対する客観的な認識をむしろ阻害すると指摘している。このため正確な知識を補えるように講義法や読書法を併用することの必要性を指摘している。この点に関しては視覚障害ばかりでなく、聴覚障害や肢体不自由を対象にした場合についても確認されて

いる（横山・徳田<sup>16)</sup>；李・趙・佐島・徳田・石部<sup>3)</sup>など）。

ただし、これは一般成人を対象にした場合であり、年齢の低い段階では「対象に関するファミリアリティを持たせ、新奇性を低めること」が重要であると指摘されている（徳田<sup>9)</sup>）。この点に関して、徳田<sup>9)</sup>や山口<sup>12)</sup>、真城<sup>6)</sup>は絵本や児童文学作品の重要性を指摘している。

本研究もこの視点に立脚したものである。今回の模擬授業で取り上げた作品は、いずれも子どもの日常生活に即した場面設定がなされており、また、障害児者以外の登場人物が主人公となっている作品であったことから、単に情緒的反応に働きかけるだけでなく、自然な生活の様子についても情報が伝達されたようである。

それでも模擬授業に対する講評の一部に「障害者はがんばっている」というステレオタイプを形成しかねないことを危惧する意見も寄せられており、利用した作品の世界だけが一般化されてしまわないように十分に留意することが不可欠であろう。とりわけ、客観的な情報としての「正しい知識」や「具体的な援助」について補うことが必要である。

ただし、このとき特に知的障害に関しては、障害理解教育のために障害児教育の一般的なテキストの内容をもとに「知的障害」について児童に平易に説明しようとすると大きな問題を生じてしまう。

なぜならば、こうしたテキストは障害者の「特異性」が記述の中心である場合が多いからである。知的障害をもたない場合と比較した特徴や、他の障害と異なる特徴が「知的障害者」として説明されている、換言すれば、普通の状態と「いかに異なるか」が記述されているのである。これではどのように言葉を平易にしようとも、児童には「知的障害者は自分たちとはこのように違うのだ」という意識を形成してしまうであろう（真城<sup>6)</sup>）。

それゆえにこそ、とりわけ知的障害に関する

る障害理解教育は、まず先入観や偏見を取り除き、同じ子ども同士の対等な関係を形成することからはじめが必要であると考えられるのである。この点をしっかりと児童に意識させた上で、必要な知識や援助方法についての学習を位置づけることが重要である。

今回の模擬授業を通じて、受講生たちにまずこの点に関する意識を高めさせることができた点は、障害理解教育の実践者養成において児童文学作品の特性を十分に意識して利用することの有効性を示唆するものであるといえよう。

## V まとめ

児童を対象にした障害理解教育は非常に奥が深く、また実践者が十分な知識や態度を備えていなければ、かえって子どもたちの中に一面的な「障害者」を作ってしまう危険性さえもっている。

障害理解教育の模擬授業を経験させることによってこの点に気づかせて、一層の学習意欲を喚起させたことについては、すでに近澤・真城<sup>1)</sup>において報告したが、なお、実践者養成の研究は少なく、今後さらに具体的な方策についての検討を重ねていくことが必要である。

とりわけ、本研究では児童文学作品の特性を活かした模擬授業の経験を通じて、「偏見や差別意識の改善」や「子ども同士の対等な関係形成の促し」についてより強く意識されるように受講生の意識が変化したが、その一方で、「正確な知識」や「具体的な援助」については、ほとんど意識されなかった。こうした点をふまえた障害理解教育の実践者養成に関する研究とその成果の還元は早急な蓄積が必要である。

最後に、今回は児童文学作品を利用した障害理解教育について学生たちに考えてもらつたが、この過程で「自分自身でもう一度この

作品全体を読んでみたい」、「自分が教師になったときにはぜひ子どもたちに読ませたい」といった感想も少なくなかった。こうした形での授業を計画した筆者の力量不足のために、すべての班が十分な模擬授業の立案ができたとはいえないが、「子どもたちに伝えたい」という気持ちを多くの学生がもってくれたことに救われた。受講した学生諸氏に記して感謝したい。

### 文 献

- 1) 近澤真由・真城知己(2000)：障害理解教育の模擬授業経験学生の意識、草の根福祉、31, pp.141-149.
- 2) 遠藤敬子・徳田克己(1997)：経験の少ない障害児担当保育者のためのガイドブックの作成～よりいっそうの統合保育の推進を目指して～、日本保育学会第50回大会研究論文集、pp.508-509.
- 3) 李和晋・趙洪仲・佐島毅・徳田克己・石部元雄(1992)：保育系学生の肢体不自由者に対する態度変容～車いす使用者の映像を用いて～、日本保育学会第45回大会研究論文集、pp.474-475.
- 4) 松本和久・徳田克己(1995)：小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果、日本特殊教育学会第33回大会発表論文集、pp.990-991.
- 5) 文部省編(1983)：思いやりの心を育てる指導（小学校）。
- 6) 真城知己(1998)：「障害」をどう考えるか、山口洋史・山田優一郎編、知的障害をどう伝えるか、文理閣、pp.21-53.
- 7) 真城知己(2001)：SPSSによるコンジョイント分析～教育・心理・福祉分野での活用法～、東京図書。
- 8) 徳田克己(1990)：視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価、視覚障害心理教育研究、7, pp.5-22.
- 9) 徳田克己(1994a)：幼児期からの障害理解教育～絵本を用いての理解の促進～、日本保育学会第47回大会研究論文集、pp.100-101.
- 10) 徳田克己(1994b)：障害理解教育における絵本『さちちゃんのまほうて』の読み聞かせの効果、読書科学、38(4), pp.153-161.
- 11) 徳田克己(1996)：読み聞かせによる障害理解、日本発達心理学会第7回大会発表論文集、S23.
- 12) 山口洋史(1998)：障害者理解をすすめるために、山口洋史・山田優一郎編、知的障害をどう伝えるか、文理閣、pp.1-20.
- 13) 山口洋史・山田優一郎編(1998)：知的障害をどう伝えるか、文理閣。
- 14) 山本哲也(1997)：障害理解関係文献一覧～1990年以降のものを中心として～、障害理解研究、2, 83-94.
- 15) 山本哲也・桐原宏行・徳田克己(1997)：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～、日本保育学会第50回大会研究論文集、pp.1044-1045.
- 16) 横山知弘・徳田克己(1991)：保育者養成における映像法による聴覚障害者に対する態度変容効果、日本保育学会第44回大会研究論文集、pp.730-731.