

芦屋大学論叢 第85号

(令和8年3月22日)抜刷

障害者理解を深める福祉教育の実践研究

ー総合的な学習の時間と道徳科のクロスカリキュラムによる ESD の展開ー

塩 家 崇 生

障害者理解を深める福祉教育の実践研究

ー総合的な学習の時間と道徳科のクロスカリキュラムによる ESD の展開ー

塩 家 崇 生

兵庫県伊丹市立鴻池小学校 主幹教諭

(芦屋大学臨床教育学部非常勤講師)

1. 序論

1.1 研究の背景

文部科学省（2021）¹⁾ は「ESD 推進の手引」において、日本が提唱する ESD（Education for Sustainable Development）を「地球規模の課題を自分事として捉え、その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育」と位置づけている。また、2020 年度から順次実施されている新学習指導要領では、「持続可能な社会の創り手となること」が前文および総則に明記され、ESD の理念が教育課程全体に組み込まれる形となった。これにより ESD は一部の先進校だけでなく、すべての学校において推進されるべき教育の柱として位置づけられている（文部科学省、2021）。日本ではこれまでユネスコ憲章に示された理念を実現するため、平和や国際的な連携を実践する学校である「ユネスコスクール」を拠点として ESD を推進してきたが、今後はより広く地域や学校の実情に応じた ESD の展開が求められている。

本研究ではこうした ESD の理念を踏まえ、障害者理解を中心とした福祉教育を教科横断的に構成し、児童の共感力と社会参画意識の育成を目指す実践を行った。

1.2 研究の目的

本研究は、小学校中学年における福祉教育の実践を通じて児童の共感力と社会参画意識の育成を目指すものである。特に、障害者理解を中心とした教育活動を総合的な学習の時間と道徳科を連携させたクロスカリキュラムとして構成し、児童が他者の視点に立って課題を捉え、自分にできることを考える力を育む教育的可能性を検討することを目的とする。また、2 年間にわたる継続的な実践のうち 2024 年度に実施した意識調査と自由記述の分析を通じて、児童の内面的な変容を捉え、福祉教育における教科横断的な学びの教育的効果と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 理論的背景

ESD の理念に基づく教育では、児童が社会課題を「自分事」として捉え、行動につなげる学びが重視される。文部科学省（2021）は『ESD 推進の手引』において、日本が提唱する ESD を「地球規模の課題を自分事として捉え、その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育」と定義し、すべての学校において ESD を推進する必要性を強調している。

こうした理念を具体的な教育実践に落とし込むためには、教科横断的なアプローチが有効である。石丸（2018）²⁾ は、ESD の実践においては、国立教育政策研究所（2013）³⁾ が示した「ESD の学習指導過程を構

想し展開するために必要な枠組み」を基盤とすることが重要であると述べている。これらの視点は、現代的な課題や身近な社会的課題を扱う学習活動と深く関係しており、中学校学習指導要領解説（2017）⁴⁾でも「身近な社会的課題を自分との関係において考え、その解決に向けて取り組もうとする意欲や態度を育てる」ことが求められている。小学校段階においても発達に応じて現代的な課題を身近な問題と結び付けて考えることが重視されている⁵⁾。

石丸はさらに道徳科のB（人との関わり）、C（集団・社会との関わり）、D（生命・自然・崇高なものとの関わり）といった領域（道徳科の内容項目はA?Dの4領域に整理されている）はESDの視点を取り入れることで広く担保されると指摘している。すなわち、ESDと道徳科の目標は重なり合う部分が多く、両者を連携させることで児童の価値意識と社会的実践力の育成を同時に図ることが可能となる。

このことは、道徳科と総合的な学習の時間を組み合わせることの教育的必然性を理論的に裏付けるものであり、本研究におけるクロスカリキュラム構築の根拠となっている。

また石丸はESDについて「内容知と方法知のバランスのもとで展開されるべき」であり、「持続可能な社会像を描き、そこに向かうために必要なものは何かという命題と、どうすればその創り手を育成できるかという命題の両方を追究する姿勢が問われている」と述べている。この視点は、本研究の実践構造と深く関係しており、児童が障害者の視点に立って課題を捉え、体験を通じて自らの行動を考える学びは、まさに教育と学習の往還を伴うESDの実践である。

福祉教育は、ESDの理念と深く関係する教育領域である。障害者や高齢者など、社会的に支援を必要とする人々への理解と共感を育むことは、共生社会の実現に向けた基盤となる。国立教育政策研究所（2015）⁶⁾は、特別支援教育やインクルーシブ教育の観点から児童が多様な他者の存在を認識し、共に生きる社会のあり方を考えることの重要性を示している。

さらに、体験活動や疑似体験は児童の感情的な気づきや行動意欲を引き出す有効な手法である。河野（2021）⁷⁾は、ESDの授業モデルにおいて、体験的な学びが児童の主体性や協働性を育む契機となることを示している。本研究においても、アイマスク、白杖、車いす、点字、ボッチャなどの体験活動を通じて、児童が障害者の視点に立ち、課題を自分事として捉える力を育むことを目指した。

以上の理論的背景を踏まえ、本研究では、道徳科と総合的な学習の時間を連携させたクロスカリキュラムを構築し、福祉教育に特化したESD実践を通じて児童の意識変容を検証することを目的とする。

3. 研究方法と学習プログラムの設計

3.1 研究対象と期間

本研究は、筆者が担任する伊丹市立鴻池小学校の4年生児童を対象に2023年度および2024年度の2年間にわたり福祉教育に特化したESD実践を行ったものである。両年度ともに3学級を対象とし、同一テーマのもとで継続的に学習プログラムを展開した。

2023年度は、教材の選定や体験活動の構成を検証する探索的实践として位置づけており、児童の意識調査などの研究データは収集していない。2024年度は、前年度の実践を踏まえてプログラム内容を一部改善・拡充し、児童の反応や意識の変容を把握するための調査（5件法および自由記述）を実施した。本研究では2024年度の実践と調査結果を中心に分析を行い、福祉教育における教科横断的な学びの教育的効果と課題について考察する。

3.2 学習プログラムの構成

本プログラムは総合的な学習の時間を中心に、道徳科と連携したクロスカリキュラムとして設計した。児童が障害者の生活や思いに触れ、共感力や社会参画意識を育むことを目的に体験活動・疑似体験・講話・振り返りを組み合わせた構成とした。(表1)

2023年度は教材の選定や活動構成の検証を目的とした探索的实践として、以下のような活動を実施した。

- ・アイマスク体験（視覚障害者の生活理解）
- ・車いす体験（移動の困難さを体感）
- ・白杖体験（接し方や安全への配慮を考える）
- ・点字盤体験（視覚障害者の情報アクセスの困難さと工夫を理解する）
- ・ボッチャ体験（共生社会のあり方を考える）
- ・パラリンピック選手による講話・体験会（障害者の生き方や挑戦への理解）

表1 学習内容（2023年度 筆者の担当学級における実践）

実施日	教科	活動名（内容説明）
2月1日	総合的な学習の時間	アイマスク体験（校舎内をアイマスクをつけて歩く）
2月2日	総合的な学習の時間	車いす体験（傾斜や段差を車いすで走行する）
2月6日	総合的な学習の時間	白杖体験 （白杖を使って校舎外を歩く）
2月6日	総合的な学習の時間	点字盤体験（点字盤を使って自分の名前を作成する）
2月20日	総合的な学習の時間	ボッチャ体験（保護者と共にボッチャ体験する）
2月22日	道徳科	パラリンピックに出場した谷真海選手が題材となっている教材「より遠くへ」 （内容項目：希望と勇気、努力と強い意志）
2月27日	総合的な学習の時間	競技者用車いす体験（北間優衣選手による講演と車いすバスケ体験）

2024年度は前年度の実践を踏まえてプログラム内容を一部改善・拡充し、以下の活動を展開した。(表2)

- ・ユニバーサルデザイン学習（図1）
（コクヨ出前授業：「誰もが使いやすい文房具づくり」）
- ・2023年度に実施した活動の継続（図2～4）



図1 コクヨ出前授業の様子



図2 競技者用車いす体験



図3 点字盤体験



図4 白杖体験

これらの活動は、道徳科の授業内容と連動させることで児童の価値観形成と体験の意味づけを促進した。2023年度は教材「より遠くへ」（谷真海選手の実話）を活用し、夢や努力に関する学びを深めた。2024年度は教材「せきが空いているのに」を用い、障害者への接し方や思いやりについて考える授業を行った。

また活動後には、振り返りシートや自由記述を通じて児童の気づきや学びを言語化する機会を設けた。これにより、体験が一過性のものとならず、児童の内面に定着する学びとなるよう工夫した。

表2 学習内容（2024年度 筆者の担当学級における実践）

実施日	教科	活動名（内容説明）
1月29日	道徳科	主人公が白杖を使用している人を見て自分の行動を考える教材「せきが空いているのに」（内容項目：親切、思いやり）を実施
2月3日	総合的な学習の時間	車いす体験（傾斜や段差を車いすで走行する）
2月4日	総合的な学習の時間	アイマスク体験（校舎内をアイマスクをつけて歩く）
2月5日	総合的な学習の時間	白杖体験 （白杖を使って校舎外を歩く）
2月7日	総合的な学習の時間	点字盤体験（点字盤を使って自分の名前を作成する）
2月7日	総合的な学習の時間	競技者用車いす体験（北間優衣選手による講演と車いすバスケ体験）
2月10日	総合的な学習の時間	ボッチャ体験
2月25日	総合的な学習の時間	コクヨ出前授業（ユニバーサルデザインの文房具づくりについて）

4. 実践内容と児童の反応

4.1 実践の展開

本研究では、総合的な学習の時間と道徳科を連携させたクロスカリキュラムを構築し、障害者理解を中心とした福祉教育の学びを展開した。2024年度の実践では、以下のような体験活動と道徳科授業を組み合わせることで児童の共感力と社会参画意識の育成を図った。

4.1.1 総合的な学習の時間における体験活動

本年度は、障害者理解に加えてユニバーサルデザインの視点を取り入れた学習を展開した。児童が他者の立場に立って課題を捉え、自分にできることを考える力を育むことを目的に、以下の活動を実施した。

・車いす体験

車いす体験は、校舎1階にある渡り廊下と、コンクリートで舗装されたバスケットコートを使用して実施した。バスケットコートは比較的地面が平坦であり、児童は「意外とスムーズに動ける」「思ったより速く進める」と楽しげに操作していた。しかし、バスケットコートから渡り廊下へと続く軽い傾斜のある坂では、児童が自力で車いすを操作して上がりきることができず、苦戦する姿が多く見られた。

ある児童は、「ちょっとの坂なのに、腕がすごく疲れる」「誰かに押してもらわないと無理」とつぶやき、介助の必要性を実感していた。また、通常であれば無意識に上っているような数センチの段差も、車いすでは全く乗り越えられず、「こんな小さな段差でも、車いすだと進めないんだ」「段差があるだけで、行ける場所が限られる」と驚く児童もいた。

さらに、車いすの人が通れるように設置されたスロープを下る場面（図5）では、「思ったよりスピードが出て怖かった」「止まらなくてびっくりした」といった声が多く聞かれた。児童は、設備があること自体が安心につながるわけではなく、「その人の状況を見て、声をかけたり、手伝ったりすることが大事だと思う」と振り返っていた。



図5 車いすでスロープを下る

活動後の振り返りでは、「段差や傾斜があるだけで、すごく不便になることがわかった」「バリアフリーって、ただの設備じゃなくて、安心して動けるための工夫なんだったと思った」「困っている人がいたら、まず声をかけて聞いてみたい」といった言葉が並び、児童が体験を通じて障害者の視点に立ち、環境整備や配慮のあり方について深く考える契機となっていた。

・アイマスク体験

アイマスク体験では、児童が校舎3階の教室から階段を下って1階まで降り、折り返して再び教室に戻るという経路で活動を実施した。（図6）ペアで誘導役と体験者を交代しながら進める中で、児童は普段慣れ親しんでいる教室や廊下でさえも、視界を奪われることで机やイス、荷物の位置を把握することが難しくなり、思わぬ場所ですまづいたり、壁に手を伸ばして確認したりする姿が見られた。



図6 階段でのアイマスク体験

階段の昇降では、「何段あるのか分からないから怖い」「平らなところがどこまで続くか分からない」といった声があがり、児童は一步一步に強く意識を向けながら慎重に動いていた。手すりを頼りに進む児童も多く、「手すりがあると安心できる」「手すりがなかったら絶対に無理だった」といった感想が記されていた。活動後の振り返りでは、「目が見えないと、いつも通っている場所でもすごく怖く感じた」「階段は特に危ないと思った。手すりがあることが大事だと分かった」「障害者が安全に過ごせるように、学校や町のつくり方をもっと考えたい」といった記述が見られた。この体験を通じて、児童は視覚障害者の不安や困難を身体的に実感するとともに、環境整備の重要性や、日常の中にある配慮の必要性に気づくことができた。単なる模擬体験ではなく、「自分だったらどう感じるか」「どんな工夫があれば安心できるか」といった問いを持ち、社会のあり方に関心を広げる契機となっていた。

・白杖体験

白杖体験は、アイマスク体験や車いす体験と同様に、校舎1階の渡り廊下とバスケットコートを使用して実施した。児童はアイマスクを着用した状態で白杖を手に持ち、床を叩く音や感覚を頼りに周囲の状況を判断しながら歩行する活動に取り組んだ。活動中、児童は「音がしても、何があるかまでは分からない」「壁なのか人なのか、すぐには分からない」と戸惑いながら慎重に歩を進めていた。床の素材や段差の有無によって音の響き方が異なることにも気づき、「コンクリートだと響くけど、廊下は音が小さくて分かりづらい」といった声も聞かれた。

ある児童は、白杖で段差を確認しきれずにつまずきかけ、「もしこれが道路だったら、車が来ていたかもしれない」と語り、白杖が命を守るための重要な道具であることを実感していた。また、介助役の児童は、

「どこに何があるかを言葉で伝えるのが難しい」「『右に曲がるよ』『あと3歩で段差だよ』って言うと安心してくれた」と振り返り、声かけの仕方や立ち位置の工夫について考える機会となっていた。活動後の振り返りでは、「白杖があるから安心だと思っていたけど、それだけじゃ足りないことが分かった」「声をかけるときは、はっきりと、優しく言うことが大事だと思った」「見えない人の気持ちになってみると、町のつくり方や人の動き方がすごく大事だと感じた」といった言葉が並び、児童が障害者の視点に立って環境整備や人との関わり方について深く考える契機となっていた。

・点字盤体験

点字盤体験では、児童が点字の仕組みを学びながら実際に点字盤を使って自分の名前を打つ活動に取り組んだ。初めて触れる点字に戸惑いながらも、校舎内外に存在する点字への興味を高める機会となった。ある児童は、「普段はあまり意識していなかったけど、改めていろんなところに点字があることを知り、誰もが安心して過ごせるようにしていることがわかった」と話し、情報保障の大切さに気づく姿が見られた。

・講話及び体験会

東京パラリンピック女子車いすバスケットボール選手・北間優衣氏による講話と体験会では、障害者の生き方や挑戦への理解を深める機会となった。北間氏は、小学校時代の周囲の支えや、中学校での競技との出会い、仲間や先生などの存在の大きさについて語った。また、厳しい練習の様子や、次の大会を目指す意気込みも伝えられた。

児童は、これまでの大会で使用されたメダルに触れ、思っていたものとは違う形状や仕組みに驚いていた。点字が刻まれていたり、振ると音が鳴ったりすることに対して、「どうしてこうなっているのか」と関心を寄せる姿が見られ、これまでの学習や北間氏の講話を通してその意味に納得する児童もいた。

体験では、車いす操作の難しさや競技の迫力を実感し、「障害があっても夢に向かって努力する姿がすごい」と感想を述べる児童もいた。この活動を通して、児童は障害者を特別視するのではなく、ともに社会をつくる存在として捉える視点を育んでいた。

・ユニバーサルデザイン学習（コクヨ出前授業）

文具メーカー・コクヨによる授業を通じて、「誰もが使いやすい文房具づくり」について考える機会を得た。児童は、視覚障害者や左利きの人など、さまざまな立場の人が使いやすい道具とは何かを考え、アイデアを出し合いながら試作品づくりにも挑戦した。

本学習は、障害者理解を出発点としながら、「みんなが気持ちよく使える社会」について考えるきっかけとなった。児童は、「いろいろな人がいること」「みんなが困らないようにすること」「協力して工夫すること」の大切さに気づき、他の人の立場になって社会のしくみを考える力を育んでいた。

講話では、「手の力が弱い人にも使いやすいハサミ」「小さな子どもがけがをしないような工夫をしたハサミ」など、具体的な配慮の発想を商品企画の中で意識していることが紹介された。児童は、自分のアイデアが誰かの困りごとを解決するかもしれないことに気づき、ものづくりの意味を改めて考える姿が見られた。

4.1.2 道徳科授業

道徳科では、教材「せきが空いているのに」⁸⁾（内容項目：親切、思いやり）を用いて、「ともに生きるとはどういうことか」について考える授業を行った。導入では、白杖をもった人が電車に乗ってくる場面の挿絵を提示し、「あなた自身なら席をゆずるか」と問いかけたところ、ほとんどの児童が「譲る」と答えた。



図7 即興劇を行う代表児童

その後の範読を通して、白杖の人に席を譲ろうと声をかけた主人公が、「ドア付近にいた方が安全である」と聞いて納得する場面に触れ、児童は「親切とは何か」について考え始めた。授業では、もし主人公が無理やり席を譲ろうとしていたらどうなっていたかを即興劇で演じる活動も取り入れた。

はじめの意識と教材内容、そして即興劇でのやりとり（図7）を通して、児童は「席を譲ることが本当に親切なのか」「相手の気持ちを考えることが大切なのではないか」といった問いに向き合い、親切の意味を深めていった。この授業は、その後の講話や体験活動に向かう児童の姿勢を育む土台となった。（図8）

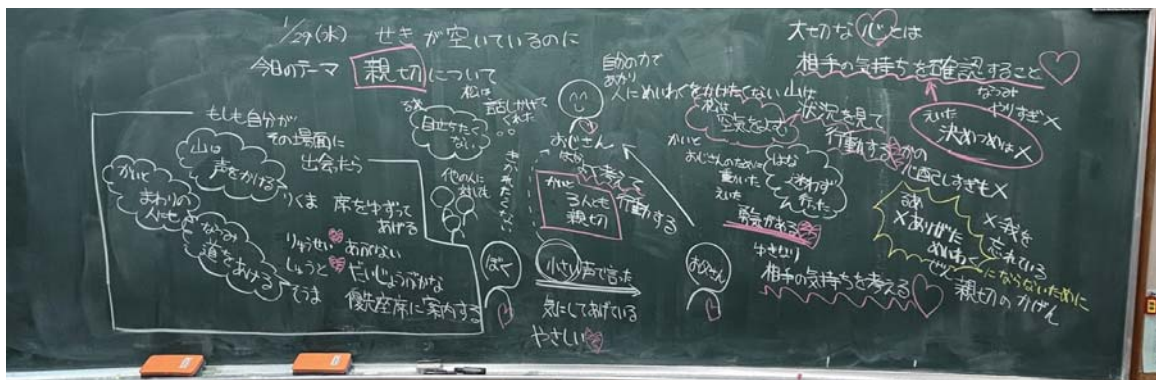


図8 本授業における板書

4.2 研究の限界と今後の課題について

本研究では、障害者理解を中心とした体験的な学習を通して、道徳科における価値の深まりを図る実践を行った。児童は、講話や体験活動、ユニバーサルデザイン学習を通して、他者の立場に立って考える力を育み、「ともに生きる社会」について主体的に思考する姿を見せた。授業後に対象学年の2学級・児童52名を対象としてアンケート調査を実施したところ、以下のような結果が得られた。（表3）なお、選択肢「5：とても」「4：まあまあ」を好意群、選択肢「2：あまり」「1：まったく」を非好意群、選択肢「3：どちらともいえない」を中立的回答として分類した。

表3 児童アンケート結果（対象：2学級 児童：52名）

質問項目	内容の概要	好意群	非好意群
アイマスク体験や白杖体験、点字版体験、車いす体験	障がいを持つ人やお年寄りの生活について考えるきっかけになったか	96.2%	0.0%
北間優衣選手の講話・車いすバスケット体験	障がいを持つ人の生活やパラスポーツに興味を持つことができたか	98.0%	0.0%
コクヨによる講話・体験活動	インクルーシブデザインやユニバーサルデザインについて考えるきっかけになったか	100.0%	0.0%
道徳科「せきが空いているのに」の学習	障がいを持つ人の生活や関わり方について考えることができたか	94.0%	0.0%

これらの結果から、児童の多くが本実践を通して障碍のある人の生活や社会との関わりについて関心を持ち、自分の行動を振り返るきっかけを得ていたことがうかがえる。一方で、限られた授業時数の中で、道徳科の教材内容と体験活動との往還を十分に確保することには困難もあった。道徳科授業を先行して行ったことで、その後の体験活動との接続を意図的に設計する必要がある、総合的な学習の時間との組み合わせや時間配分の調整が重要な課題となった。また、白杖や点字盤などの教材を福祉施設から借用する期間の調整や、講師との日程調整など、実施に向けた準備には相応の労力を要した。今回の講話は、担任の人脈を生かして講師を招いたものであり、必ずしも毎回講師を確保できるとは限らない。今後は、講話が実施できない場合にも対応できるよう、映像資料の活用や児童同士の対話を中心とした学習構成など、代替的な学習方法の検討も必要である。

今後は、道徳科の価値的な問いを出発点としながら、他教科や総合的な学習の時間との連携を図り、児童が日常生活の中で「自分にできること」を考え続けられるような継続的な学習構造の構築が求められる。また、教材や活動の選定においても、「親切」や「思いやり」といった価値を、単なる行動の有無ではなく、相手の状況や気持ちに応じた判断として捉えられるような工夫が求められる。

5. おわりに

本実践を通して、児童は障がいのある人の生活や思いに触れ、他者の立場に立って考える力を育んだ。道徳科の授業を起点に、講話や体験活動を重ねることで、「親切とは何か」「自分にできることは何か」といった価値的な問いに向き合う姿が見られた。学年末に実施したアンケートの自由記述には、「目が見えない人はアイマスクをした状態で過ごしているんだと初めて知った」「段差があると行きたいところに行けなくて不便だった」「自分は不自由なく動けるけど、それが当たり前じゃないことに気づいた」といった言葉が並び、児童が体験を通して障がいのある人の生活に対する理解を深めている様子がうかがえた。また、「全部の体験活動の時に思っていた疑問がなくなった」「全部未来につないでいけたらいいなと思う体験だった」「一人じゃ何もできない、みんながいるからいろんなことができると思った」といった記述からは、児童が体験を通して自分自身の生き方や人との関わり方についても考えを深めていたことがわかる。こうした言葉の一つひとつに、福祉教育としての実践の意義が確かに刻まれている。

一方で、授業時数の調整や講師・教材の確保など、実施に向けた準備には多くの工夫と協力を要した。道徳科の教材と体験活動との接続を意図的に設計すること、総合的な学習の時間との連携を図ることは、今後の実践においても重要な課題である。

これからの課題としては、児童が「ともに生きる」社会のあり方を自分事として考え続けられるよう、教科を越えた連携や継続的な学習構造の工夫を重ねていく必要がある。児童の実感に根ざした学びを大切にしながら、価値の深まりと行動へのつながりを支える教育のあり方を探究していきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、伊丹市立鴻池小学校の皆様には多大なるご協力をいただきました。校長の栗生桂治先生をはじめ、学年担任の辻井茂克先生、瀧内左記先生には、日々の授業との調整や体験活動の運営において、多くのご助言とご支援を賜りました。心より感謝申し上げます。また、授業に真剣に向き合い、体験活動を通して多くの気づきを得てくれた児童の皆さんの存在が、本研究の根幹を支えてくれました。皆さん

が記してくれた言葉の一つひとつに、学びの深さと広がりを感じられ、研究者として多くの示唆を得ることができました。さらに、福祉体験や講話にご協力くださった北間優衣選手、コクヨの講師の方々、教材の貸出にご尽力いただいた関係機関の皆様にも、この場を借りて厚く御礼申し上げます。皆様のご協力があつてこそ、児童が「ともに生きる社会」について自分事として考える貴重な機会を得ることができました。本稿をまとめるにあたり、改めて関係者の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2021) 「持続可能な開発のための教育(ESD) 推進の手引」.
- 2) 石丸哲史 (2018) 「ESD の教科横断的使命と実践方法」, 『福岡教育大学紀要』第 67 号, 第 6 分冊, pp1-7.
- 3) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2013) 『ESD の学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み』 https://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/esd_leaflet.pdf (2025 年 9 月 20 日閲覧).
- 4) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科 道徳編』, p.136.
- 5) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科 道徳編』, p.98.
- 6) 国立教育政策研究所 (2015) 『学校における教科横断的な ESD の学び』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/23/1355927_03.pdf (2025 年 9 月 20 日閲覧).
- 7) 河野崇 (2021) 「ESD の概念を取り入れた小学校防災教育授業モデルの構築」『持続可能な地域づくり教育研究』第 2 巻第 1 号.
- 8) 光文書院 (2024) 「せきが空いているのに」, 『小学道徳ゆたかな心』4 年, 令和 6 年度版, pp112-115.

Abstract

Practical Research on Welfare Education to Deepen Understanding of Persons with Disabilities
-Implementing ESD through Cross-Curricular Integration in Integrated Studies and Moral Education-

Takao SHIOYA

This study aimed to cultivate empathy and the ability to consider a "society where we live together" by incorporating welfare experiences into elementary school moral education classes, allowing students to encounter the lives and feelings of people with disabilities. Using moral education materials as a starting point and combining lectures, experiential activities, and universal design learning, students were observed to think about the issues as if they were their own. Post-lesson surveys and open-ended responses revealed that students became aware of inconveniences and difficulties, showing increased empathy and motivation to take action. While challenges existed, such as coordinating lesson hours and instructors, the study demonstrated that linking moral education with integrated studies time enables deeper learning through experience and values.

