

友だちをわかろうとすること、 自分を知ろうとすること

—交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの—

平成18～20年度 科学研究費補助金基盤研究 (C)

交流及び共同学習を推進する環境整備に関する実証的研究
—障害理解授業を中心に—



平成21年3月

研究代表者 久保山 茂樹

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目次

この冊子の内容と構成	1
------------	---

第1部 交流及び共同学習を推進する取り組み

交流及び共同学習の一層の充実に向けて	5
--------------------	---

交流及び共同学習のすすめ方

ー羽村市立松林小学校の実践報告からー	11
--------------------	----

交流及び共同学習を深めるための理解啓発

ー特別支援学校の立場からー	15
---------------	----

第2部 子どもたちの他者理解・自己理解を育む取り組み

みんながともに暮らす学校の中で

～ 「障害理解の授業」の試み ～	29
------------------	----

学級担任が行う障害理解授業「やさしさってなんだろう？」を通し

他者理解力の育成を基盤とする集団づくり

～障害の理解を契機とし、暮らしの中で臨機応変な言動を試みる児童の育成～	47
-------------------------------------	----

いろいろな人やいろいろな気持ちの存在が想像できる児童の育成

～高学年児童2年間の授業実践より～	87
-------------------	----

執筆者・協力者

この冊子の内容と構成

この冊子は、平成 18～20 年度科学研究補助金基盤研究(C)「交流及び共同学習を推進する環境整備に関する研究－障害理解授業を中心に－」の研究成果の一部をまとめたものです。ここでは、この研究の開始に至るまでの背景と、この研究で検討したことがらを概観したいと思います。

1. 支援を必要とする子どもの周囲にいる子ども

近年、通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする子どもについて、関心が高まっています。こうした子どもたちに対しては、それぞれの特性にあった教え方を試みたり、環境を整えたり、個別的な指導を用意するなどして、発達を促したり、心理面や行動面の変容を促したりする支援が行われています。

これらは集団の場でも行われますが、多くは、個に対する支援として特別な場で行われます。通常の学級の教育課程を一部変更して行われる通級による指導は、その代表例だと思います。こうした「個に対する」支援・指導によって、特別な支援を必要とする子どもの学校生活はより豊かで充実したものになってきています。

しかし、支援を必要とする子どもに対して、「個に対する」支援をし、その子どもに成長が見られれば、それだけで学校生活が改善されるのでしょうか。そうではないことは言うまでもありません。支援の必要な子どもの多くに、対人関係でのつまづきが見られます。また、学校という集団の中での暮らしや学びですから、支援を必要とする子ども本人の成長とともに、支援を必要とする子どもの周囲にいる子どもたちが、その子の特性やその子に必要な支援について理解を深めておくことが大切だと考えます。

2. 通級児の在籍する学級での理解啓発授業

研究協力者である豊田弘巳先生と筆者とは、かつて、言語障害通級指導教室を利用する子どもたち（以下、通級児）が在籍する学級を訪問して、障害等について理解啓発を促す授業をしました（豊田・三浦・久保山：2001）。通級児が、週に1回、在籍学級から出て通級指導教室で指導受けているということについて、通級児の周囲にいる子どもたちに、もっと関心を持ってもらいたい、通級児がどういうことに困難さを感じ、それをどう解決しようとしているのかについて、知って欲しいという願いからでした。

LDのあるお子さん、吃音のあるお子さん、麻痺性の構音障害のあるお子さんの在籍学級を訪問し、2時間ずつ授業をしました。それぞれの学級では、言語障害通級指導教室とはどのようなところか、通級児がどのような学習をしているのか、自分達はどうしたらよいかなどについて、様々に感じ、考えてくれました。

しかし、なによりうれしかったのは、在籍学級の子どもたちが、通級指導教室を「楽しそうところ」だ、通級の先生は「おもしろそうな先生」だ、「僕たち、私たちも行ってみたい」と言ってくれたことでした。

つまり、筆者らの授業は、通級指導教室という特別な支援を行う場を、「特別な場所」にしないということにつながったのではないかと考えます。障害について、すぐには深く理解できなくても、特別な支援ということについて、身近に感じてもらうことが、周囲の子どもたちが、障害のある子どもを理解することの第1歩であると思われます。

3. 総合的な学習の時間で行う障害理解授業

通級児が在籍する学級での授業は、沢山の学校で継続しました。その間、2000年に「総合的な学習の時間」が導入され、その内容について各学校での検討が始まりました。豊田弘巳先生、藤井良江先生がいらっしゃる鶴川第三小学校では、障害理解授業を授業内容の柱の1つにして総合的な学習の時間を展開してきました。これについては、平成13・14年度科学研究費補助金若手研究(B)、また、平成15～17年度科学研究費補助金若手研究(B)を得て、とりまとめをしました(久保山・豊田:2002、久保山:2003、久保山:2006)。

取り組みの当初は、豊田先生や筆者が主導的に授業展開していましたが、やがて学級担任の中に、独自の内容・方法を構成し、展開する先生が出始めました。鶴川第三小学校では、現在も学級担任の先生方が主体的に授業を展開されるに、ユニークな取り組みをなさっています。取り組みが継続される中で、障害を理解すること、相手の立場に立って考えるということ、自分には何ができるかを考えるということなどについて、授業内容は深まり続けてきました。

4. 交流及び共同学習

鶴川第三小学校と筆者らの授業研究が続く中、2004年障害者基本法が一部改正され「交流及び共同学習」という文言が初めて登場しました。「交流及び共同学習」は、2008年告示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領にも反映され、それぞれの総則に明記されることとなりました。つまり、障害のある子どもたちとともに学ぶことについて、小学校、中学校において取り組んでいくことが求められています。

筆者らの調査(国立特別支援教育総合研究所:2006)では、交流及び共同学習を進める際の課題として「実施相手校(小・中学校)の意識・理解について」が最も多く回答されていました。このことから、支援の必要な子どもの周囲にいる子どもたちが障害等について理解を深めて置くことが重要であると言えるでしょう。

このことに対して、特別支援学校の立場から発信を行ったのが、研究協力者の川上康則先生です。川上先生は、小・中学校の子どもたちの理解をどう促すかについて先進的で、積極的な取り組みをなさいました。川上先生の実践からは、学校生活のみならず家庭生活や卒後の暮らしを視野において取り組んでいくことの大切さが伝わってきました。

5. 友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすること

以上のような取り組みの中で、障害について子どもたちとどのように学び合うか、相手の立場に立つとはどういうことかについては、知見が蓄積されていきました。

しかし、同時に、先生方からは以下のような疑問も提起されました。それは「子どもたちは、障害理解授業を受ければ、障害や障害のある人について、それなりに体験もし、考えることができるかもしれない。しかし、そのことと日常の学校生活とに連続性や一貫性

がないのではないか」ということでした。つまり、障害について学ぶことができて、それが普段の生活に活かされていないという、厳しい問いかけでした。そしてその原因は、他者を理解する前に、自分のことを理解できていないことにあるのではないかとの見解もありました。

それを最初に投げかけて下さったのが、研究協力者の藤井良江先生でした。藤井先生は筆者らの提案した障害理解授業を展開されながら、同時に自分について考え、表現する授業を積み重ねてこられました。

自分を知ることから、他者理解を促そうという取り組みは、研究協力者の高橋悟美先生の実践からも深く学ぶことができました。だれにでも得意なことと不得意なことがあるといことを子どもたちの中に呼び起こさせておき、その延長線上に、特別支援学級で学ぶ子どもたちの姿を描き出しました（高橋：2007）。筆者らの研究に重要な視点を与えていただいた実践報告でした。

時を同じくして、研究協力者である桑田省吾先生も自分の「弱点」に気づき表現することから、他者を理解していこうとする授業を展開していました。子どもたちが、皆知っているヒーロー、ウルトラマンを登場させ、そのウルトラマンにも弱点があるんだ、というところから子どもたちに自分の内面への問いかけを促しています。

6. 筆者の研究活動

この3年間の研究は、主に、鶴川第三小学校での実践的研究と、研究協力者の先生方との研究協議会を通して進めてきました。あわせて、以下に記すような機関での研究に共同研究者として参画する機会をいただきました。これらの機会に得た知見も研究を進める上で大変貴重で重要なものでした。

- ・平成 19～20 年度 町田市立鶴川第三小学校 町田市教育委員会研究推進校研究
生きる－各教科・領域などにおける「一人一研究」の試み
- ・平成 19～20 年度 羽村市立松林小学校 文部科学省特別支援教育研究協力校研究
互いのよさやちがいを認め合いながら、個性を尊重し合う児童を育成する
－人権尊重の精神を基盤とした共生社会の実現を目指して－
- ・平成 19～20 年度 千葉県総合教育センター特別支援教育部調査研究事業
交流及び共同学習に関する研究（Ⅰ）（Ⅱ）
- ・平成 19 年度 東京都教職員研修センター 特別支援教育に関する研究
－通常の学級における障害者理解のための学習に関する指導の在り方－

また、筆者も会員の一人である人間関係論的アプローチ研究会では、合宿研究会や研修会を通して研究発表の機会と討論の機会を与えていただきました。

7. この冊子の構成

以上のような知見をふまえ、この冊子では、支援を必要とする子どもとその周囲にいる子どもとがわかりあうこと、障害があると言われていた子どもと障害がないと言われていた子どもとの交流及び共同学習をすすめていくために、どのような取り組みが必要なのか

を提案したいと思います。

まず、第一部として、交流及び共同学習を取り上げます。最初に、筆者が交流及び共同学習の現状と充実に向けての提案をします。続いて、文部科学省の指定で研究をされた松林小学校の優れた取り組みから、小学校が特別支援学校と交流及び共同学習を行う上での基本となる点について紹介します。次に、研究協力者の川上康則先生の実践を紹介します。これらから、交流および共同学習を行いながら、子どもたちの他者理解の力をどう育むかということについて、読み取っていただけたらと思います。

第二部では、小学校における他者理解・自己理解を育む取り組みを紹介します。まず、すでにご紹介した桑田省吾先生の実践です。次に豊田弘巳先生の障害理解の実践、最後に藤井先生の学級づくりの実践を紹介します。これらの実践から、小学校において他者理解の力を育むことと自己理解の力を育むことをどう取り組んでいった良いか、そのエッセンスを読み取っていただけたらと思います。

他者を理解する力がつくことで、自分のことを理解できるようになるのか、その反対なのか、実は、研究協力者の皆さんの中でも意見が分かれるところです。しかし、どちらが正しいにしろ、教育の現場では「友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすること」について、様々な「しかけ」を用意しておく必要があると思います。この冊子でまとめた研究協力者の先生方の実践からは、その「しかけ」の骨格となる部分が示されていると考えます。

この「とりあえずのまとめ」を出発点として、筆者らは更に実践的研究を継続していくつもりです、お読みいただいたみなさまからご意見、ご提案をいただけたら幸いです。

<文献>

- 1) 久保山茂樹：平成 13～14 年度科学研究費補助金若手研究（B）研究成果報告書
通級指導教室と通常の学級との連携による「総合的な学習の時間」の展開．2003.
- 2) 久保山茂樹：平成 15～17 年度科学研究費補助金若手研究（B）研究成果報告書
通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発．2006.
- 3) 久保山茂樹・豊田弘巳：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．独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要，29.43-54.2002.
- 4) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所：調査研究報告書「交流および共同学習」に関する調査研究．2006.
- 5) 高橋悟美：啓発教育に取り組んで．第 26 回岡山県特別支援教育研究大会津山大会・第 19 回美作地区特別支援教育研究大会津山大会要項．2007.
- 6) 豊田弘巳・三浦八重美・久保山茂樹：通常の学級に対する発信から協働へー「やさしさってなんだろう？」の試みー，全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会島根大会開催要項．73-76．2001.

(久保山茂樹)

第1部

交流及び共同学習を推進する取り組み

交流及び共同学習の一層の充実に向けて※)

久保山 茂樹

I. はじめに

小学校の子どもと知的障害特別支援学校の子どもとの交流及び共同学習での出来事です。4年生が体育の授業でドッジボールをしていました。小学校の子どもたちは、事前学習で特別支援学校の子どもに対して「上投げ」をしないというルールを決めていました。それが小学校の子どもたちが考えた「配慮」でした。

しかし、ドッジボールに夢中になるうちに、ルールを忘れた子どもがいて、それを指摘した子どもとの間でいざこざが起きました。双方が言い合いになり、泣き出し、その子たちのまわりには、他の子どもたちが遠巻きにし始めました。

その時です。特別支援学校の子ども1人が、遠巻きの輪の中に入り、泣いている子どもの顔を心配そうにのぞきこみました。そして、肩をトントンと静かに叩いたのです。言葉はありませんでした。しかし、筆者には「どうしたの？だいじょうぶ？」とでも言いたいように見て取れました。

特別支援学校の子どもにしてみれば、ルールを巡って言い合いをするなどという場面を見るのは、おそらく初めであったか、あったとしても少なかつたと思われる。きっと、貴重な経験であったでしょう。そして、友だちをなぐさめることができた自分に自信が持てたかもしれません。

一方、小学校の子どもにしてみれば、「配慮する」対象であると考えていた特別支援学校の子どもになぐさめられ、援助されたのです。

この場面は双方の子どもにとって、自分を知る、そして相手を知る素晴らしい機会であったことでしょう。

この例のように、人と人が出会って、ともに活動する時、どちらかが一方的に支援し、一方的に支援されるということはありません。ですから、交流及び共同学習は、相互に助け合ってわかりあっていくことの大切さを体験する重要な機会になりうるのです。だれかを助けてあげる方法を知るのではなく、ともに活動しお互いをわかりあうこと、つまり「相互理解」こそが、交流及び共同学習のめざすものです。

ここでは、「交流及び共同学習」という用語が使われるようになった背景や、交流及び共同学習の現状と課題について述べ、その充実に向けた提案をしてみたいと思います。

※本稿は、千葉県総合教育センター刊『千葉教育』577号（平成20年11月号）に掲載したものを一部修正したものです。

掲載許可をいただきました千葉県総合教育センターに感謝申し上げます。

Ⅱ. 交流及び共同学習とその背景

「交流及び共同学習」という言葉が初めて登場したのは、平成 16 年 6 月、障害者基本法の一部改正によってでした。同改正では「教育」に新たに第三項として以下の文言が新たに加えられました。

- 3 国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

この改正によって、いままで「交流教育」や「交流学習」と言われてきた教育活動が「交流及び共同学習」という用語で表現されることになりました。

また、平成 19 年 4 月に示された「特別支援教育の推進について（通知）」の、「(四) 交流及び共同学習、障害者理解等」には以下のような記述があります。

交流及び共同学習は、障害のある幼児児童生徒の社会性や豊かな人間性を育む上で重要な役割を担っており、また、障害のない幼児児童生徒が、障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である。

このため、各学校においては、双方の幼児児童生徒の教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施することなど、一層の効果的な実施に向けた取組を推進されたいこと。

さらに、平成 20 年に示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の総則にも、交流及び共同学習が明記され、その「機会を設けること」と記されています。

このように、交流及び共同学習は特別支援学校だけではなく、小・中学校の通常の学級にとっても、重要な教育活動として位置づけられるようになりました。

こうした経過を見ると「交流及び共同学習」という新しい用語を用いた背景には、これまでなされてきた「交流教育」等を継承しながらも、学校の教育活動として、教育課程への位置づけを明確にすることが求められていると考えられます。

これまでも、小・中学校の子どもが障害のある子どもと交流し、「楽しかった」「やさしい気持ちになれた」などと感想を記すような活動はなされてきました。しかし、その活動が教育課程上にどう位置づけられるのかの検討は十分ではありませんでした。交流及び共同学習では、実施にあたってねらいを明確にし、狙いに基づいた評価が求められていると考えられます。

Ⅲ. 交流及び共同学習の成果と課題

国立特別支援教育総合研究所は、平成 17 年度に交流及び共同学習の全国調査研究を実施しました¹⁾。ここではその結果の一部を紹介し、交流及び共同学習の成果と課題について整理します。

まず、特別支援学校における成果として、学校間交流では「児童生徒について理解してもらえた」「盲・聾・養護学校について理解してもらえた」「大きな集団での学習を経験し、学ぶ力を培うことができた」「集団生活で社会性を培うことができた」が多く回答されました。

た。

居住地校交流では「児童生徒について理解してもらえた」「地域でのつながりや人間関係を形成することができた」「地域の一員であることを互いに確認できた」が多く回答されました。

次に課題として、学校間交流では「実施相手校の意識・理解について」「実施相手校の受け入れ体制について」が多く回答されました。

居住地校交流では、これらに加え「付き添い(送迎も含む)の問題」「学校に残る児童生徒の対応について」も多く回答されました。

特別支援学級における成果としては「集団生活で社会性を培うことができた」「校内でのつながりや人間関係を形成することができた」が多く回答されました。

また、特別支援学級における課題としては「特殊学級担任の付き添いの問題」「交流先の学級の担任や児童生徒の意識や理解について」「安全確保・緊急対応の問題」の3選択肢が多く回答されました。

IV. 交流及び共同学習の充実に向けて

このように、様々な課題はありながらも、各学校では交流及び共同学習の実践が積み上げられてきていると言えます。ここでは、調査研究結果や研究協議会（例えば：国立特別支援教育研究所主催「交流及び共同学習推進指導者研究協議会」）等で参加者の皆さんから知り得た情報も踏まえ、交流及び共同学習の充実に向け、特に重要と思われる4点を提案してみたいと思います。

1. 教師間の交流の促進＝打合せの大切さ

交流及び共同学習の目的の第一は子どもたちの相互理解です。しかし、そのためには、教師同士がお互いを知り、学校や受け持ちのクラスの特性を相互理解しておくことが重要だと思われます。

打合せは、直接会うのが一番良いのですが、日程調整に制約がある場合もあります。電話、FAXや電子メールの活用も考えられます。また、担当の先生全員が打合せに参加出来なくても、代表者が相手校の施設設備等をビデオに撮影して持ち帰り、配慮の必要の有無について検討するような方法も試みられています。

特別支援学校が、地域の幼稚園、小中学校の教師を対象に、教材作りのワークショップを開いたり、特別支援学校の教員1日体験をするような試みも実施されています。こうしたことは教師間の交流の好機だと思われます。

交流及び共同学習において、「子どもたち同士をどう交流させるか」という観点だけで計画すると、豊かな発想が生まれません。教師同士が交流を深め、お互いの得意分野などを知っておくと、実施内容もユニークなものになります。また、教師同士の円滑なコミュニケーションが、実施当日の子ども同士の相互理解に与える影響は大きく、協力体制が出来ていることは、円滑な実施につながると考えられます。

また、特別支援学校や特別支援学級の教師が通常の学級の子どもに授業をする、「出前

授業」をする例も見られます。交流する子どもや学校について伝えたり、「障害とは？」や「バリアフリーとは？」といった障害の理解啓発等を内容としています。

こうした授業は、通常の学級の子どもが、特別支援学校や特別支援学級の教師に親しみを持ち、結果的に障害のある子どもに親近感を持つことにつながり、子どもたち同士の交流に好影響をおよぼすと思われる。

2. 年間計画の立案にあたって

年間あたりの実施回数ほどの位が適当なのか、悩む担当者は多いことでしょう。回数が多ければ交流も深まります。しかし、教育課程に位置づけて実施する以上、他の教育活動とのバランス、子どもや教師の負担も考えなければなりません。それぞれの子どもの「無理の無い回数」を探っていくことが大切です。

調査結果では特別支援学校の場合、年間3回くらいまでの回答が多く見られました。学期に1回程度というのが目安になるのかもしれませんが。

年間3回程度で実施している小学校の子どもから「こんど、いつ〇〇さんに会えるのかなーと、いまからまちどおしいです」など、次回を楽しみにする感想を聞いたことがあります。この学校では、直接的な交流の間に、手紙や絵を交換するなど間接的な交流を行っていました。

交流及び共同学習の回数の多さも大切ですが、出会える日（直接的な交流）を心待ちにし、子どもも教師も期待しながら、楽しく準備を進めるということも重要なのではないのでしょうか。

3. 授業計画の立案にあたって

時間の授業内容（計画）についても、子どもや教師にとって「無理のない内容」とすることが基本です。理由は2つ考えられます。

1つは、入念な準備はするにしても、交流及び共同学習は参加するすべての者にとつて、日常と大きく異なる場面だという点です。偶発的な出来事が起きた場合、普段の教室であれば、解決は容易な場合が多いと思われます。しかし、空間も人もいつもとは異なる交流及び共同学習では、予測できないような事態（結果的にはそれが良かった場合もありますが）が起きたり、解決に手間取るようなこともあります。そのため、特に、教師に余裕がある授業計画を立てる必要があります。

また、子どもにとつても、無理の無い授業を計画することが大切です。例えば、授業の中に、いつも実施している仕方でのあいさつ、おなじみの手遊びや好きな活動入れるなど、子どもが安心できる内容を入れたりすることや、刺激が過度になりすぎない工夫や、大勢の中で混乱した場合に休める空間の確保などが考えられます。

2つ目は、評価とも関連することです。交流及び共同学習を実施してみると、子どものつぶやきや行動の中に、教師があらかじめ予想しなかった素晴らしい気づきや豊かな反応がある場合が多く見られます。しかし、いつもと違う環境の中で、教師が余裕のないまま授業を進めていくと、こうした重要な気づきや豊かな反応を見落としてしまうおそれがあります。

子どもの気づきや反応を把握し、時に投げかけられる疑問に応じる余裕が持てるような

授業計画と展開が理想です。

4. 評価について

交流及び共同学習は、教育課程上に位置づけるものですから、実施にあたってねらいの設定と評価を行う適切に必要があります。しかし、交流及び共同学習の評価方法については、定まった方法がないのが現状です。

各学校の取組には、「声をかけることができたか」「名前を覚えたか」「握手ができたか」など具体的な行動レベルで目標を設定し、自己評価をさせるもの、事後の作文から教師が内容を評価するものなどが見られます。道徳や総合的な学習の時間の評価方法を準用するなどして独自の方法を模索していくことがこれからも必要です²⁾。

その際、1回ごとの評価も大切であるけれど、年間を通して、また多学年にわたっての変容を評価することの大切さを念頭に置くべきだと思われます。

例えば、最初は積極的ではなかったとしても、次第に中心的な役割をもって交流及び共同学習に参加できるようになった子どもがいたとすれば、それは素晴らしい変容です。反対に、次第に消極的になってきたと判断される子どもがいたとしたら、その子の内面に生じていると予測される変化に、寄り合い、支援する必要があると考えられます。

V. おわりに

本稿では、交流及び共同学習の背景や現状と課題について述べてきました。まだまだ課題もあり試行錯誤をしている学校も多いと思われます。しかし、これからも実践報告や情報交換によって、交流及び共同学習の具体（例えば、打合せで何が話し合われ、授業ではどのようなトラブルが起き、どう解決したかなど）が更に明らかになっていくなれば、交流及び共同学習は、一層深まり、豊かなものになっていくと期待しています。

<文献>

- 1) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所：調査研究報告書「交流及び共同学習」に関する調査研究。2006
- 2) 羽村市立松林小学校：平成 19・20 年度文部科学省特別支援教育研究協力校・平成 20・21 年度羽村市教育委員会研究指定校「研究紀要」。2009

交流及び共同学習のすすめ方

－羽村市立松林小学校の実践報告から－

東京都羽村市立松林小学校は、平成19年度から平成20年度にかけて文部科学省特別支援教育研究協力校の指定を受け、「互いのよさやちがいを認め合いながら、個性を尊重し合う児童を育成する一人権尊重の精神を基盤とした共生社会の実現を目指して」に取り組まれました。その報告の中に、これから交流および共同学習を始めようとする小・中学校向けに理解啓発のスライドと説明（実際には2人の先生のやりとりによる説明）がありました。小・中学校が交流および共同学習を実施する上でのポイントを押さえ具体的にまとめられたものでした。学校長渡邊慎吾先生をはじめ、担当の先生方のご厚意により以下に紹介させていただきます。

Q1：まず、「交流及び共同学習」ですが、何から始めたのですか？

A1：はい。まず初めに児童の実態を把握します。さらに、学校の教育目標や特色・地域の実態を把握します。これらの実態から、「交流及び共同学習」を通して、児童にどんな力を身に付けさせたいかを考えます。それから、

相手校と交流及び共同学習の方法を決めていきます。本校を例に挙げると、最初は年間3回程度の活動をしました。互いの関係が深まっていくにしたがって、活動を増やすことも可能になっていきます。とにかく続けるということが大事です。そのためには、学校の教育課程に位置付ける必要があります。もちろん、活動計画も作成します。

Q2：なるほど。打ち合わせや連絡はどのくらい確保したのですか？

A2：はい。先ほど、少しふれましたが、年度初めに両校職員が打ち合わせを行う話し合いの場を設けました。

「交流及び共同学習」の進め方

Q1 何から始めたのですか？



- A
- ・児童の実態
 - ・学校の目標や特色、地域の実態
 - ・交流及び共同学習のねらい
 - ・教育課程への位置付け



「交流及び共同学習」の進め方

Q2 羽村特別支援学校との打ち合わせや連絡は？



- A
- ・年度初めの打ち合わせ
 - ・学年ごとの活動計画
 - ・指導案の作成
 - ・電話やファックス



その時、互いのねらいや年間計画をもとに、学年ごとに交流及び共同学習の活動計画を立てます。活動日が近くなったら、必要に応じて、電話やファックスで指導案の作成や内容の確認などを行います。1回の活動でだいたい3回ぐらいは連絡を取り合いました。

Q 3 : 分かりました。それでは、具体的な活動内容について教えてください。

A 3 : 本校の実践として、①休み時間交流 ②全校集会や行事交流 ③授業での交流があります。

Q 3 b : 交流ではなく交流及び共同学習ではないのですか？

A 3 b : 本校では、交流及び共同学習を

「交流」と呼んでいます。児童には、この呼び名で定着しているため、あえてそのまま使っているのです。

Q 3 c : なるほど、分かりました。

A 3 c : 休み時間交流はどちらかの学校に訪問して遊びます。児童はとても楽しみにしています。

全校集会や行事交流では、ロング集会や作品展への出品、音楽発表会のリハーサルに来てもらいました。こちらからも羽村特別支援学校の文化祭りハーサルの見学に行きました。その際は、互いの代表児童が招待状やポスターを届けあいます。

授業での交流は図工科・体育科・生活科・総合的な学習の時間・特別活動で行います。羽村特別支援学校の参加児童については、内容によって検討してもらいます。

Q 3 d : どうして参加児童について検討してもらったのですか？

A 3 d : 本校と羽村特別支援学校の教育課程、学習のねらいが違うからです。活動内容によって誰が参加できるかは、羽村特別支援学校の先生方にお任せしています。

Q 3 e : なるほど。分かりました。特別支援学校が近くにない場合に交流及び共同学習を行うには、どうしたらよいですか？

A 3 e : そうですね。直接、交流及び共同学習ができなくても、手紙交換や作品交換などできることから始めたらどうでしょう。学校紹介もできますよ。

Q 4 : 障害のことについて事前に子供たちにどのように理解させたらいいのでしょうか？

A 4 : はい。良い質問ですね。

本校では、人権教育全体計画に障害者理解を位置づけています。特に、3・4年生

「交流及び共同学習」の進め方

Q3 活動内容は？



A ①休み時間交流
②全校集会や行事交流
③授業での交流
※安全面と場の工夫

の2年間、重点的に総合的な学習の時間で障害について調べる学習をしています。また、3年生から6年生の総合的な学習の時間の中に交流及び共同学習を位置づけています。

そのような系統的な学習活動により、「児童の育ちのステップ」の順番で児童は成長していきます。活動を進める中で、様子を見ながら助言をするようにします。

Q 4 b : 時には児童から、困ったり、戸惑ったりする発言も出てくると思いますが、いかがですか？

A 4 b : そうです。おっしゃる通りです。それがとても重要なことです。そのような児童の反応は次に進むための通過点なので、教師は児童の気持ちを受け止めながら指導を行います。

Q 5 : なるほど。次に、指導案の作成について伺います。評価はどのようにしているのですか？

A 5 : 指導案は略案を用意します。
必ず、両校のねらいと評価規準を入れます。評価については教科領域としての評価と、障害者理解としての評価を区別する必要があります。障害者理解の評価の仕方ですが、教師は活動のエピソードをメモしていきます。児童の見取りですね。児童の振り返りカードを活用し、さらに活動後の作文や絵も参考にします。

以下に示すのは、低学年と高学年の振り返りカードです。振り返る項目は目指す児童像を基に考えました。低学年では交流及び共同学習の内容、声かけができたかどうか、一言感想を記入します。高学年では自己評価の項目が増えます。

「交流及び共同学習」の進め方

Q4 障害についての理解は？



A

- ・人権教育として
- ・3, 4年の総合的な学習の時間
- ・交流及び共同学習として
- ・気持ちを受け止めながら指導



交流の考え方と育ちのステップ



「交流及び共同学習」の進め方

Q5 評価は？



A

- ・両校のねらいと評価規準
- ・教科領域と障害者理解
- ・教師による児童の見取り
- ・振り返りカード、作文、絵



低学年用

ともだちカード

氏名 姓 名 姓

あそび 年 月 日

25年 月 日

日 時	誰と遊ぶ	何をしました	感想をください
月 日 時 分		このあそび 楽しかった	
月 日 時 分		このあそび 楽しかった	
月 日 時 分		このあそび 楽しかった	
月 日 時 分		このあそび 楽しかった	
月 日 時 分		このあそび 楽しかった	

高学年用

仲間カード

あそび 年 月 日

25年 月 日

月 日 曜日	内容	自己評価	感想
月 日 曜日		<input type="checkbox"/> 満足 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不満	
月 日 曜日		<input type="checkbox"/> 満足 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不満	
月 日 曜日		<input type="checkbox"/> 満足 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不満	
月 日 曜日		<input type="checkbox"/> 満足 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不満	
月 日 曜日		<input type="checkbox"/> 満足 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不満	

交流及び共同学習を深めるための理解啓発

－特別支援学校の立場から－

川上 康則

I. はじめに

平成16年6月、障害者基本法が改正され、「国及び地方公共団体には、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによってその相互理解を推進しなければならない（同法第14条3項）」という条項が加えられたことは既に広く知られているところです。従前より、「学校間交流」や「居住地校交流」といった形態で、特別支援学校に在籍する子どもたちが通常の学級で共に学ぶ機会が増えつつありましたが、この条文の設定により、交流及び共同学習はますます促進されることになるでしょう。障害のある子どもと障害のない子どもとが触れ合い、学び合うということは、子どもたちの生活世界を豊かにし、人格形成にも大きな影響を及ぼすものと思料します。

東京都においては、平成16年9月に「居住地の小・中学校における個別の交流教育ガイドライン（試案）」が示され、都立の特別支援学校に在籍している子どもたちの障害の状態に応じて居住地の小・中学校における交流活動を実施し、子どもたちの経験の拡大や社会性の育成を図ってきています。また、平成19年4月からは、在籍校である特別支援学校に学籍を置くだけでなく居住地の小・中学校にも副次的な学籍を置き、地域生活の一層の充実を図る「副籍事業」が開始されました。

これらの背景を踏まえ、特別支援学校に在籍する子どもたちの通常の学級における交流及び共同学習の実際を省みると、交流相手となる通常学級の子どもたちに、それを進めることの意義を分かりやすく伝える機会（理解充実）の必要性が喫緊の課題として挙げられます。現在、特別支援教育に関する議論の論点は、制度整備の観点から内容の在り方に関わるものへと移行しつつあります。その中でも、特別支援学校におけるセンター的機能の発揮は地域から期待される内容の一つであり、地域における学び合いの中身やその後の関係性の深まりは、特別支援学校の「新たな使命」として認識すべき実践的な課題であると考えます。

そこで本項では、東京都における副籍事業の現状や筆者らの実践について報告し、特別支援学校の立場から交流及び共同学習の推進に資する働きかけを提案したいと思います。

II. 東京都における「副籍事業」の概要と現状

「副籍事業」とは、都立特別支援学校の小・中学部に在籍する児童・生徒が、居住する地域の区市町村立小・中学校に副次的な籍（副籍）をもち、直接的・間接的な交流を通じて、地域とのつながりの維持・継続を図る制度です。この制度により居住する地域の中で、児童・生徒がお互いの違いを認め合い、尊重する経験を通して相互理解が進み、豊かな心

を育むことにつながっていくことが期待されています。

従前の「居住地校交流」と「副籍事業」を比較すると、実質的な内容は大きな差異はないものの、制度上は、前者が当事者間の自発的な努力に委ねられていた部分が大きく、学校間の責任のもと実施されていたのに対し、後者はそれを制度として確立し、責任主体を区市町村教育委員会としたところに大きな特徴があります。また、直接的な授業参加や行事における交流学习を行えなくても、学校便りや学年便りの交換を中心とする間接的な交流ができるようになったことも、「居住地校交流」に比して弾力的な対応が可能になったと言えます（図1参照）。

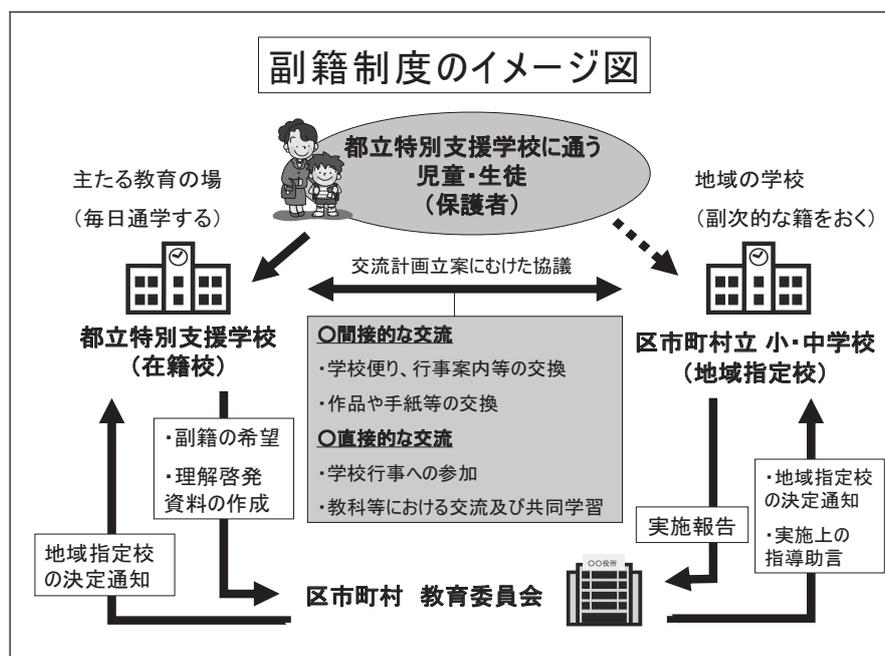


図1 東京都における「副籍事業」のイメージ図

次に、副籍事業の現状をお伝えします。都立特別支援学校の小・中学部には、4,881名の児童・生徒が在籍しています（平成19年度）。このうち、地域指定校において副籍を実施している児童・生徒は1,434名（34.4%）です。また、実施者のうち、直接的な交流を行っているのは、小学部の児童の約29%、中学部では約20%の生徒です（図2参照）。

副籍事業への参加は、保護者のニーズを大きく反映します。「実施を希望しない」という児童・生徒の割合は約65%いますが、その中には、制度に対する率直な問題提起の気持ちを抱く保護者も多数存在しています。M特別支援学校（2008）では、保護者の中には、「直接交流といっても、年に数回の交流では地域に根ざしたと称べないのではないのでしょうか」、「籍を設けることの目的や意義がよくわかりません。真の交流とは、そうしたことだけでは解決しないはず」といった意見が寄せられ、副籍事業への参加希望を「あえて出さない」ことの重みを十分に受けとめる必要がある、と報告しています。

単に副次的な学籍を地域の小・中学校に置くだけでは、理想とする交流及び共同学習にならないのではないかと……。上述のような保護者の意見は、これまで行われてきた交流及び共同学習の中身の充実に対する問題提起であると思われます。

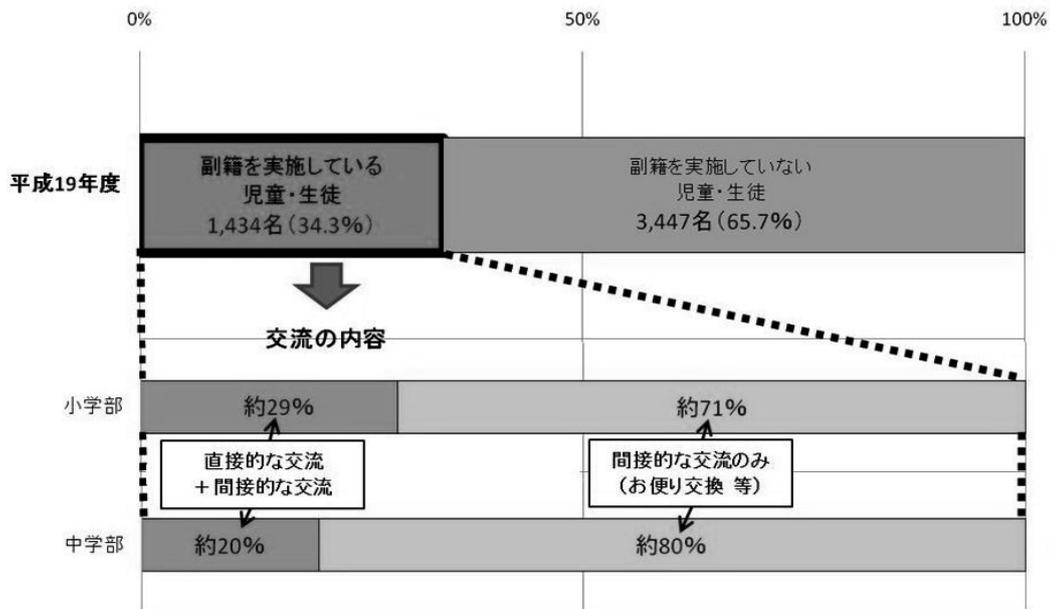


図2 副籍事業の実施者数と交流内容の内訳

Ⅲ. 交流及び共同学習に期待されていること

特別支援学校の子どもたちやその保護者は、交流及び共同学習にどのような期待を抱いているのでしょうか。期待の内容を概観すると、2つのニーズに整理することができそうです（図3参照）。

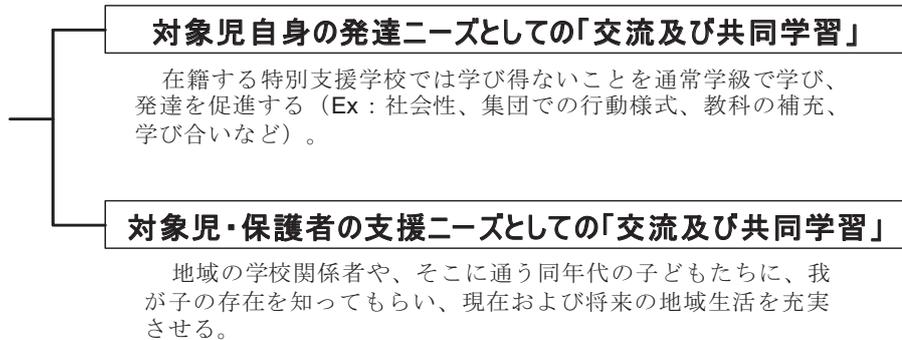


図3 交流および共同学習における発達ニーズと支援ニーズ

第一に、対象児自身もつ発達ニーズが挙げられます。これは、在籍する特別支援学校においては実現できないことを通常学級の中で学び、発達を促進するということです。例えば、特別支援学校（肢体不自由）において、通常学級に準ずる教育課程を学ぶ子どもたちにとっては他児の意見から学びを深める経験は非常に大きな意義を有しています。ところが、共に学び合える他児が極端に少なかったり、場合によっては本児以外に同じ教育課程で学べる友だちがいなかったりといったことがよくあります。この場合、交流及び共同学習の実施は対象児児童・生徒の発達促進に大いに寄与すると考えられます。また、社会規範や集団でのふるまい方、会話でのやりとりの暗黙のルールなどを学ぶ機会にもなりま

す。

第二に、対象児・保護者の支援ニーズが挙げられます。これは、地域の学校の関係者や同年代の子どもたちに障害のある我が子の存在を知ってもらい、現在の地域生活をより充実させたものにしたたり、将来における地域でのサポーター的な存在になってもらいたいと願ったりすることを言います。障害が重い子どもが交流及び共同学習を進める場合、この支援ニーズとしての色合いが強くなる傾向があります。

前者のような発達ニーズを重視した交流および共同学習の場合、なぜ在籍校での学習では不十分なのかを交流校の教師や子どもたちに分かりやすく説明する機会が不可欠です。当然のことながら、本人の紹介や共に学ぶことの意義を伝える必要がありますし、特別支援学校の紹介を併せて行うような工夫も求められます。

後者の支援ニーズの達成を主たる目的とした交流及び共同学習の場合は、障害の状態に応じた接し方について理解してもらうことが大切になります。また、日常生活の一場面を伝え、場面に応じた関わり方について交流校の教師と子どもたちに分かりやすく説明するよう努める必要もあります。

以上のような2つのニーズが背景に存在することを踏まえると、交流及び共同学習の実施は無理なく継続的に行われる必要があると言えます。なぜなら、2つのニーズの達成には、障害のある子の発達促進という課題と、交流校の教師や子どもたちの心理的変容という課題が内包されていて、どちらも一朝一夕には実現し得ないことだからです。

さらに言えば、筆者は、交流校の子どもたちの変容よりも、むしろ交流校の教師の心情の変容に長い時間を有した経験をたくさんしてきました。「なぜ特別支援学校の子を授業に受け入れなければならないのか?」、「交流をきっかけにして一気に転籍してきたいという目論見なのではないか?」、「認知の発達段階からすると幼稚園や保育園と交流すべきではないか?」等々、様々な疑問を投げかけられました。このような場合は、支援ニーズに重きを置いていることを伝えるとともに、交流校の子どもたちの人権感覚や思いやりの気持ちといった道徳の学習との関連について提案します。特別支援学校の担当教師には、交流及び共同学習に期待するニーズを分かりやすく伝え、スムーズに交流及び共同学習を進めていけるような努力が求められると思料します。

IV. 交流及び共同学習の実際（特別支援学校の立場から）

本研究において提案される「やさしさってなんだろうな?」の授業は、「徹底的な障害疑似体験」と「障害当事者との出会い」から成立しています。特別支援学校に在籍する児童・生徒が地域の小・中学校の通常学級において交流及び共同学習を進めていくことは、通常学級の子どもたちにとって障害当事者との出会いの原体験としての役割を果たしているのではないのでしょうか。特に、同年代の障害のある子との出会いは、大人になったときに障害のある人とどのように関わればよいかを考えるきっかけとなるでしょう。また、すべての人にとって暮らしやすい社会の実現に何らかの貢献を果たすのではないかと考えます。

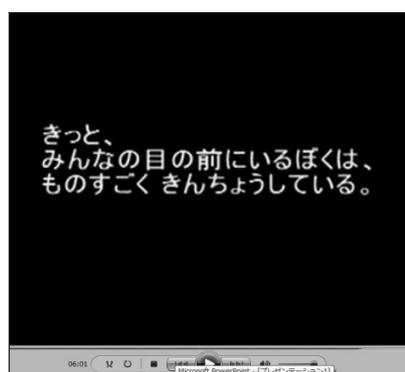
ここでは、交流及び共同学習に関する4つの事例を取り上げ、特別支援学校の担当者や

保護者が具体的にどのような取り組みを進めてきたか(特に交流初日の取り組みを中心に)について詳述します。

1. 事例A

Aくんは、特別支援学校(肢体不自由)に在籍する男の子です。交流及び共同学習を始めるにあたり、担任が交流相手校に出向き、校長・副校長・担任に保護者のニーズや交流及び共同学習の意義を伝えています。Aくんと同じ学年は2学級あり、交流相手校の担任の意向で、両方のクラスと交流することになりました。参加授業は本児の興味・関心を考え、主に音楽とそのあとの中休みの時間としました。

初日は、2学級合同で集合してもらい、自己紹介と質問タイムを設定しました。自己紹介では、担任が作成した10分程度の紹介ビデオを上映しました(写真参照)。



このビデオでは、以下のようなメッセージを伝えています。

- ・「みんなと同じようにすることは難しいけれど、何もできないわけではない」
- ・「みんなの前ではおそらかたまってしまいが、普段の表情はビデオ映像で見せているような明るい表情である」
- ・「ぼくにはぼくの好きなこと、得意なこと、苦手なものがある。みんなにもそれぞれ好きなこと、得意なこと、苦手なものがある。それを紹介し合うことから始めたい」

みんなそれぞれ違いがあり、その違いを認め合うことから始めたいという趣旨のメッセージが込められているのがわかります。なお、Aくんは交流相手校の子どもたちから手紙をもらっていますので、詳細について後述します。

2. 事例B

Bさんは、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する女の子です。地域で気軽に声をかけてもらえるような関係づくりがしたいという保護者のニーズから交流及び共同学習がスタートしました。初回は、全校児童がそろって行われる音楽集会に参加しました。2回目に同学年の児童に向けて自己紹介の時間を設定してもらい、約10分のビデオ映像を使いながらBさんの日々の生活や特別支援学校について紹介しています。（写真参照）。その後は継続的に集会等の学校行事に参加してきました。



このビデオでは、以下のようなメッセージを伝えています。

- ・「近くに住んでいて、スクールバスに乗って特別支援学校に通っている」
- ・「校内にはスロープをはじめ、障害の状態に対応した施設・設備がある」
- ・「学習内容や授業の様子」
- ・「町で見かけたらぜひ気軽に声をかけてほしい」

このビデオでの自己紹介では、Bさんのことだけでなく、特別支援学校の紹介にも時間を割いています。普段ほとんど見ることがない特別支援学校の授業や様子を丁寧に伝えることで交流相手校の子どもたちは「ありのままの事実」を知ります。知識不足や未学習の状態のままで交流を深めることはできません。障害のある子の暮らしを身近に感じてもらうことから始めたいという担当者の意図が伝わってきます。

3. 事例C

Cさんは特別支援学校（肢体不自由）に在籍する女の子です。担当者間で綿密な打ち合わせを行い、初回は、総合的な学習の時間（題材「新しい友達を迎えよう」）で特別支援学校側の担任による出前授業と自己紹介を行いました。当日の指導案に記された出前授業のねらいは以下の4点です。

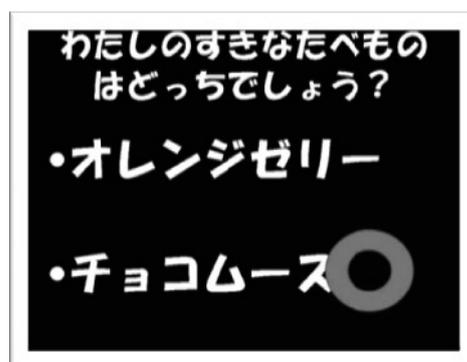
【交流相手校の児童にとって】

- ・特別支援学校やCさんについて理解を深める。
- ・「しょうがい」という言葉を知り、障害のある人の存在を知る。

【Cさんにとって】

- ・自分のことを交流相手校の友達に知ってもらおう。
- ・同年代の子どもたちとの交流を深める。

Cさんは、自分自身のことを伝えるために、簡単なクイズを担当と作り、それをパワーポイントのスライドショーで紹介しました（下図参照）。ページ送りの場面では、普段授業で使っているスティックタイプのマウスを使用し、Cさん自身が操作しました。



障害理解の説明については、Cさんの保護者が小学校中学年で理解できる言葉に置き換えて作成したプリント（「Cちゃん通信」）を教材として活用しました。そこには以下のようなメッセージの記述がありました。一部を抜粋して紹介します。

・・・（前文省略）

障害（しょうがい）のない人たちから見ると、かわいそうな子に見えるかもしれない。だけど・・・そんなことはありません！ 私だってみんなと一緒で、ゲームもパソコンもシナモン（筆者註：サンリオのキャラクターの名前）も大好き！ 障害がなかったら、〇〇小学校に通ってた。少しの時間だけでいいから、みんなと過ごす時間が作りたいの。それで友達になってもらえたらうれしいの。だから よろしくね！

この出前授業では、一貫して、障害があることを特別視しないで欲しいと伝えています。「障害があることは不便なこともあるけれども、決して可哀相な存在として見てほしくない」、「好きなものと同じだったら、それをきっかけに仲良くなる」といったメッセージを発信しています。

4. 事例D

Dくんは、特別支援学校（知的障害）に在籍する男の子です。知的障害、特に知的障害のある自閉症児についての理解は、一般に大人に向けての理解もまだまだ進んでいない段階であると思います。障害の疑似体験についても、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由といった見えやすい障害に比して、障害に起因する種々の困難さを実感する方法論が確立されていません。

そこで、Dくんの場合は、保護者が具体的なエピソードを伝えることから始めました。

「駅やスーパーで、大声で騒いだり、ひっくり返りながら泣いてしまっていたりすることがあります。でも、怖い人だと思わないでください・・・。」

- ・ 周囲から見るととても些細なことに必要以上に心配してしまうこと
- ・ 多くの人が大切にしていることがうまく理解できないこと
- ・ 周りで何が起きているのかがわからないこと
- ・ 自分が何をどのように期待されているのかよくわからないこと

などを丁寧に説明し、まず「Dくんも大変なんだ」と理解してもらうことから本人紹介を行いました。

周りの期待がよくわからない、そして、思いを伝える術が見当たらない、といった知的障害の子の特性は、周囲には大変奇異に見えるかもしれません。そんなときに、Dくんの怒り、不安、怖さ、言葉にならないイライラに思いを馳せる友だちでいてほしい、これが保護者の強いニーズでした。Dくん自身が頑張っ社会に合わせていくことも大切でしょう。その一方で、世の中がDくんに合わせてくれることもまた重要になります。交流及び共同学習では、そのようなメッセージを伝える機会が必ず設定できると思います。交流及び共同学習の果たす役割の大きさをあらためて認識する事例です。

V. 交流相手校の子どもたちからの手紙の分析を通して

事例Aでは、初回の交流及び共同学習終了後、交流相手校の子どもたちに感想を記入してもらっています。そこで、事例Aの初回交流後の感想文をもとに、交流及び共同学習を深めるためにどのような工夫が求められるか考察します。

1. 分析の方法

一般に、感想文などの自由な記述は、記述そのものを分析対象とするよりも、質的な情報に変換することで比較や分析がしやすくなると言われていています。そこで、感想文を量的な情報に変換する作業を試みました。

分析は以下のような手順で進めました。

- ① 全ての感想文に目を通し、どのような内容が記述されているかと把握する。
- ② 記述を分類するカテゴリーを決める。カテゴリーの重複を避け、全ての文章がいずれかに分類できるよう網羅的にカテゴリーを設定する。
- ③ 全ての感想文を一文ずつ読み、どのカテゴリーに分類されるかを主観的に判断し、該当するコードをつける。ここでは1つの文を便宜的に1ポイント（長文の場合は

文脈の切れ目で随時判断する)として計算する。

なお、感想文を書ってくれたのは小学校4年生の37名(交流相手である2学級のうち1つの学級)です。この日まで障害理解を進めるような授業は特に行っていなかったことを付記しておきます。

また、この分析方法では一文ずつ分析することになるため、児童一人ひとりの心情を総合的に把握しにくくなることが想定されます。しかし、感想文を概観すると、書いている間にも心情面での揺れ動きがあり、一つの視点だけで考え方がまとまることはむしろ少ないという事実が分かりました。したがって、この分析方法を用いることで、学級全体の、その時点での総合的な傾向が見えてくるのではないかと思います。

2. 結果と考察

手順にしたがい、コーディングとそれに基づく分類整理を行いました。全ての文章がいづれかに分類できるように設定したカテゴリーは、資料1のように、7グループ・16項目になりました。

資料2は、カテゴリー分類の過程を例示したものです。これによると、①「一緒に勉強がしたい」が1ポイント、⑥「A児やA児を取り巻く環境について初めて知った事実」が2ポイント、⑦「これまで抱いていた障害観の見直し」が1ポイントといったように整理されます。これらの作業を繰り返したあと、全てを集計したデータの度数分布を表1に示しました。

資料1 感想文の記述内容のカテゴリー

A群：今後の交流への期待
①一緒に勉強がしたい。一緒に勉強できることが楽しみ。
②友達になりたい。仲良くしたい。
③一緒に遊びたい。
④もっとA児のことを知りたい。
⑤校外で会ったときにも声をかけたい。
B群：今回初めて知ったこと
⑥A児やA児を取り巻く環境について初めて知った事実。
⑦これまで抱いていた「障害があること」への認識の見直し。 (ex:大変だけど頑張っている。車椅子はA児にとってとても便利だ。車椅子を使っている人は全く歩けないというわけではなく、手すりを使って歩ける人もいる。)
⑧できることがあって、すごいと感じた。
C群：障害があって可哀想
⑨かわいそうに思った。
⑩私は障害がなくて幸せだ。
⑪A児の分も頑張ろう。
D群：支援してあげたい
⑫車いすを押してあげたい
E群：A児を知っている
⑬過去に出会ったことを覚えている。
F群：A児は気持ちの推測
⑭障害がなかったら、この小学校で勉強したいのではないか。
G群：A児自身の発達や生活の充実への期待
⑮障害があっても精いっぱい生きてほしい。
⑯みんなと同じペースで走れるようになるといい。

資料2 カテゴリー分類の過程

「Aくんと交流して」

七月五日に、J特別支援学校のA君が来ました。A君は車イスに乗っていて歩けないのかな？って思っていたら、ふつうの人よりペースはおそいけどちゃんと歩けるし、かいだんものぼれていました(⑥)。車イスに乗ってる人も歩けるのですね(⑦)。それにAくんの車いすは世界で一つの車イスなんだって(⑥)。すごかったよ。今度の火曜日に音楽をやるんだ！楽しみ(①)。

表1 感想文での記入事項とその割合

記入された内容	ポイント数
A群: 今後の交流への期待	
①一緒に勉強がしたい。一緒に勉強できることが楽しみ。	12 (11.7%)
②友達になりたい。仲良くなりたい。	23 (22.3%)
③一緒に遊びたい。	9 (8.7%)
④もっとA児のことを知りたい。	6 (5.8%)
⑤校外で会ったときにも声をかけたい。	1 (1.0%)
B群: 今回初めて知ったこと	
⑥A児やA児を取り巻く環境について初めて知った事実。	25 (24.3%)
⑦これまで抱いていた「障害があること」への認識の見直し。	8 (7.8%)
⑧できることがあって、すごいと感じた。	2 (2.0%)
C群: 障害があって可哀想	
⑨かわいそうに思った。	8 (7.8%)
⑩私は障害がなくて幸せだ。	2 (2.0%)
⑪A児の分も頑張ろう。	1 (1.0%)
D群: 支援してあげたい	
⑫車いすを押してあげたい	1 (1.0%)
E群: A児を知っている	
⑬過去に出会ったことを覚えている。	1 (1.0%)
F群: A児は気持ちの推測	
⑭障害がなかったら、この小学校で勉強したいのではないか。	2 (2.0%)
G群: A児自身の発達や生活の充実への期待	
⑮障害があっても精いっぱい生きてほしい。	1 (1.0%)
⑯みんなと同じペースで走れるようになるといい。	1 (1.0%)
計	103 (100%)

感想文に記入された事項のうち、最も多く記されていたのは「A群：今後の交流への期待」に関することであり、合計すると約半数（49.5%）に上りました。

「障害があってかわいそうに思った」、「私は障害がなくて幸せだ」といった「C群：障害があって可哀想」の意見は、合計すると10.7%ありました。

「B群：今回初めて知ったこと」（例えば、「A児やA児を取り巻く環境について初めて

知った事実」、「これまで抱いていた“障害があること”への認識の見直し」、「できることがあって、すごいと感じた」)に関する記入事項は、合計すると34.0%見られました。

その他の少数意見として、「支援してあげたい」、「過去に出会った記憶がある」、「A児は障害がなかったら、この小学校で勉強したかったのではないか」、「障害があっても精一杯生きてほしい」といった感想がありました。

これらの結果から、交流相手であるA児の存在や交流及び共同学習の実施を好意的に受け入れていることが推察できます。

また、障害に起因する困難さに着目し、自分自身の立場と比較しながら「障害があること」を考えるような感想(例えば、「障害があつてかわいそう」など)も見られましたが、それ以上に、車椅子や手すりなどの介助器具の有用性に気づいたり、A児自身が持てる力を発揮して暮らしていることを知ったりすることで「障害があること」への認識を見直すような感想が多く寄せられました。小学校4年生という年齢や生活経験を踏まえると、「障害があること」についての先入観や既存の認識を見直す機会是非常に重要な経験であり、今後行われるバリアフリー的な視点で町を見直す学習等に大きな影響を及ぼすであろうことは想像に難くありません。

前述の通り、交流及び共同学習に期待することとして、保護者の多くが「地域で支援的な機運が高まること」を挙げています。交流相手校の児童・生徒(教師も含めて)が「障害があること」への自己の認識を見つめ直し、主体的に生きる「個」という存在として障害がある人を認められるようになるためには、障害がある人との出会いが何より重要になると考えます。そのような意味で、交流及び共同学習の実施は、それ自体が「生きた教材」としての可能性を持っています。障害のある子を通常学級の授業の教材とすることについては倫理的な立場からの再検討が求められると思いますが、実際の出会いが果たす役割の大きさを看過することはできません。そのためにも、交流及び共同学習の方法論に関する議論を続けていく必要があります。

交流及び共同学習は、特別支援学校に在籍する児童・生徒のために「やってあげる」事業といった受け止められ方をされてしまう現実がまだまだ存在します。しかし、「やってあげる」、「やってもらう」といった関係図式は適切ではありません。互いに学び合い、成長し合うものがあるという視点から、交流及び共同学習を見つめ直していけると嬉しく思います。

VI. さいごに(学校間関係論的アプローチを超えて)

平成20年に告示された新しい学習指導要領(小学校、中学校)では、第1章総則において、小・中学校と特別支援学校の新たな学校間関係の構築を期待する内容が以下のように明文化されました。

障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。

【第1章 総則 第42(7)】

特別支援学校は、平成17年12月の中央教育審議会答申を経て、すでに地域の特別支援教育のセンター的機能を発揮してきました(図4参照)が、これを明確に位置づけるものと言えます。特別支援学校と地域の小・中学校の関係性は、特別支援教育時代の幕開けとともに大きく変化したと言っても決して過言ではないと思います。

特別支援学校と小・中学校との関係性についての現状を省みると、特別支援学校からコーディネーターを派遣し、通常学級に在籍する支援を要する児童・生徒の教育援助を行う一方で、小・中学校側は交流及び共同学習の実施を受け入れ、障害理解授業を進めるといった関係図式があります(図5参照)。

しかしながら、特別支援学校と小・中学校が、ともに「地域コミュニティ」の成熟を支える機関の一つであることを考慮すれば、学校間レベルのみで解決しようとするのではなく、地域社会に向けた情報発信の役割も併せて果たさねばならないと考えます。最終的な目標は、障害のある人にとっても障害のない人にとっても住みよい社会を築くことです。交流及び共同学習を推進すること

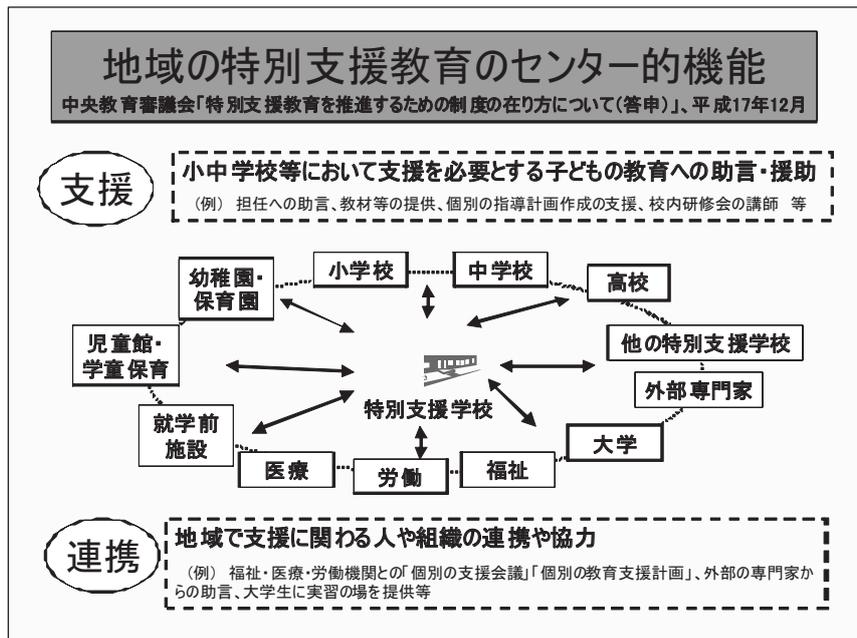


図4 特別支援学校のセンター的機能

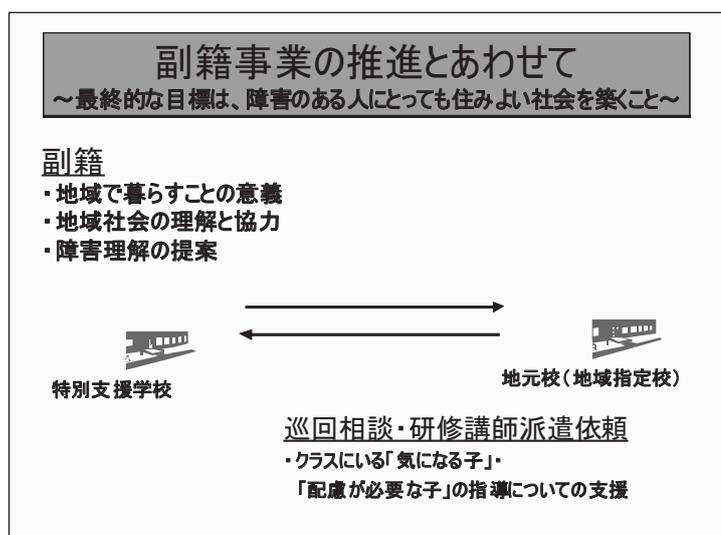


図5 特別支援学校と小・中学校の関係図式

は、未来の社会づくりと価値形成の礎としての取り組みと言えるのではないのでしょうか。そのためにも、以下の点に配慮した交流及び共同学習の実施が期待されます。

- ①特別支援学校は、在籍する児童・生徒及び保護者が交流及び共同学習にどのような期待（本人の発達ニーズ、地域での支援充実ニーズ等）を抱いているか、的確に把握する必要がある。
- ②交流相手校の児童・生徒が、対象児（障害のある子）のことをもっと知りたい、もっとわかり合いたいと感じるような内容の授業設定が重要である。初回の授業には特に工夫が求められる。
- ③実際の出会いは、「障害があつて可哀想」という気持ちを抱かせやすい。「可哀想」から始まることは決して不適切というわけではないが、そこでとどまることはあまり好ましくない。互いに存在を認め合えるような段階まで発展させる必要がある。
- ④交流及び共同学習は、当該の子どもたちの変容を促すだけでなく、教師や保護者、地域関係者の理解を進める可能性を持っている。情報発信も併せて行えるとよい。
- ⑤着実な成果を見出すためには、地道に継続的に取り組む必要がある。

<謝辞>

個人資料・写真の使用にあたり、Aくん、Bさん、Cさんの保護者の皆様からご快諾をいただきました。この場をお借りして、お礼申し上げます。

<協力>

本報告で紹介させていただいた取り組みは、以下の方々に資料提供の協力をいただきました。

北川貴章教諭（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

今村彩子教諭（東京都立城南特別支援学校）

濱野さや香教諭（東京都立城南特別支援学校）

<参考文献>

- ・東京都教育委員会：副籍制度の充実に向けて、特別支援教育推進資料．2009
- ・東京都立港特別支援学校：コーディネーター通信「つなぐ」No. 2．2008

第2部

子どもたちの他者理解・自己理解を育む取り組み

みんながともに暮らす学校の中で

～ 「障害理解の授業」の試み ～

桑田 省吾

I. はじめに

平成19年4月1日「特別支援教育の推進について」として文部科学省から全国の学校に通知が出されました。そこには「特別支援教育は、障害の有無や個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会形成の基礎を築く」ものであると示されています。本校も『年齢、性別、文化、身体状況など人々が持つ様々な個性や違いを互いに認め合い、誰もがひとりの人間として尊重される、誰にとっても暮らしやすく、生き生きと活動できる、そんな学校や地域社会づくりを推進していく』ことを特別支援教育の目標として取り組みを行っています。

では「誰もが生き生きと活動できる」学校や地域を実現するにはどうしたらいいのでしょうか。そのためには「興味深くわかりやすい授業」をはじめいろいろな教育活動を充実していくことはもとより、子どもたちがお互いを認め合い、尊重しあえるための何らかの取り組みが不可欠だと思います。

しかし「個性や違いを互いに認め合う」と言ってもなかなか難しいことです。周囲の者には絶対に理解できないひとりひとりの世界があるのは事実で、本当に理解しあうのは簡単ではないことは誰もが実感しています。その大切さを子どもに伝えたり、気づかせたりできるのでしょうか。

たとえば障害のある児童とない児童との「交流や共同学習」についても私が教員となった20数年前から、いくつもの「問い」がありました。それは例えば次のようなものです。

1. (自然な交流ではなく)意図的な交流や理解教育が必要かどうか？
 2. 特定の子どもの障害を取り上げることは、逆にその子を特別視させないか？
 3. いろいろな「障害」を本当に理解することは高学年でも難しいのではないか？
 4. 表面的にはみんなやさしくできるが、当事者のことを理解できているのか？
 5. 「障害理解の学習」などを教育課程として位置付けることができるのか？
 6. 例え「障害の疑似体験」を行っても障害者の気持ちはわからないのではないか？
 7. 交流学習は健常者のためのもので、障害のある子どもの側に立っていないのではないか？
- など

またこれらの問いは同時に私たちおとなにも次のような問いをもたらしています。

- 1 「こうしたら？」等と助言するのは自分の価値観を押しつけているのではないか？
- 2 日々クラスや学校で生じるトラブルを自分の価値観だけで裁いているのではないか？

- 3 自分のもつ偏見や差別、暴力性などを棚上げしたまま一般的な規範を子どもに教えているだけではないか？
- 4 結局自分はどのような「人間観」「障害観」を持てているのか？ など

これらの問いに対してこれまで学校現場の教職員や保護者は、悩みながらもいろいろな取り組みをそれぞれの学校で行ってきました。が、まだ問い続けているのが実情です。

その評価はともかく、迷いながらも「問い」を同じくした理想に向けた実践がそれぞれの場で試行錯誤を繰り返しながら行われてきたことが、とても大きなことだったのではないかと思います。

特別支援教育がスタートし、「誰もが生き生きと活動できる」学校や地域作りがあらためて急務とされる今、私たちは子どもたちと何ができるのでしょうか。

まだ取り組み始めたばかりの小学校での一実践を紹介したいと思います。

Ⅱ. 自然な交流の中で

本校は教職員をいれ約 800 人が 60m 四方ほどの敷地の中で暮らしています。

学校という集団は性格も志向も等質な集団ではなく、いろいろな個性の子どもたちが共に暮らしていて、日々活発な交流が行われています。しかしその「交流」とは決して思いやりあふれるものばかりではなく、むしろトラブルの方が多いかもしれません。

しかしトラブルが多いということは、いろいろな問題意識をもつための課題や教材に恵まれているとも言えます。また長い目で見ればそのトラブルが、学校という集団が包容力のある集団になることに役立っていたことがわかることもあります。

校内で何かトラブルがあると、どう対応したらいいかとその都度職員間で頭を悩ませているのですが、実際にはしばらく様子を見てみると子どもたちの力で快方に向かって動き出すことが多いこともわかります。

そんな様子を見るにつけ子どもたちは「ともに生きるための力」を持っているんだと日々感心させられています。

私たち周囲にいる大人がまず大切にしないといけないのは、交流の中で自然に生じ行われている子ども同士のつきあい方や折り合いのつけ方などをよく見て理解すること、そしてそれを止めることなく伸ばし、育んでいくことではないでしょうか。

今、本校の職員室では日々対応を考えていた頃とは違って、子どもたちが作り出すエピソードを楽しくしゃべりあえる雰囲気生まれてきています。

【コラム】

相互理解をバックアップするために

<理解啓発>

周囲の「おとな」がどのようなまなざしで子どもたちを見守っていったらいいのか、共通理解を深めることは重要です。

まず、おとなが自分や子どもたちひとりひとりの個性を認めているのか、そしてどのような姿勢で「ひとりひとりの個性を認める力」を育もうとしているのか、また「おとな」自身が他者を理解していく姿勢をあらためて学ぼうとしているのか、などを明確にしていかなければならないと思います。

本校では職員会議や職員研修などを利用して「個別の支援」や「指導の手立て」だけでなく、「誰にもやさしい学校を目指すには教職員がどうしていったらいいか」などを話し合うようにしています。

また「特別支援教育が始まり、何が変わったのか」「学校は何を目標に取り組んでいるのか」などは保護者や地域の方々をもっと知りたいと思われている部分です。保護者や地域への発信も「学校だより」等で行っています。一部の保護者の参加にはなりますが、PTA等を通して保護者対象の各種研修案内も行いはじめました。また地域の方々から成る学校評議委員会に本校の取り組みとその手立てや自己評価などを提示し、意見をいただくようにしています。

<情報の提供>

『私は思い違いされることがあって、それでケンカになったことがあります』（4年女子）

学校現場における子ども同士のトラブルの原因は、意見の違いよりも些細な行き違いや無理解によるものが大半のように思われます。子どもたちの行き違いや疑問などに答えるためにも、適切な「情報」は必要です。

トラブルがあったとき両者の言い分が伝え合えるようなサポートはしますが、子どもたちは納得がいかないことも多くあります。「どういうことなんだろう、わからない」と思ったとき、尋ねられる人や調べられる場の有無は、相互理解を深められるかどうかを大きく左右するでしょう。

また子どもたちが「ひと」のことについて興味や疑問を抱く道すじもさまざまなので「これはどういうこと？」と思ったときに聞いたり調べたりできるようにしておきたいものです。

本校の図書室には障害理解や福祉の本のコーナー、暴力やいじめに関する本のコーナーなどを設け子どもたちが必要に応じて調べられるようにしています。また、パソコンルームを利用して自分で疑問に思ったことなどを検索できるような練習も行っています。

職員室には人権教育やバリアフリー、ユニバーサルデザインに関する本を、会議室には育児や親の会、地域での取り組み、特別支援教育に関する図書などを置き、教職員や保護者が閲覧できるようにしています。また子どもたちや地域の方々が利用する校内の市民図書室にもそれらの関連図書を置いていただいています。

Ⅲ. どんな授業ができるかな？

1. 授業の必要性

子どもたちは毎日学校で友だちといろいろなやりとりをしながら学び合っています。もしそれが健全にくり返されるのなら、意図的な交流や障害理解などの取り組みは必要がないかも知れません。しかし次の2つの点から子どもたちが相互理解を深めるための授業は必要と考えます。

①本来もつ力に「意思」を持たせたい

子どもたちは友だちのこともしっかりと考えていく力を持っていますが、より強い意識を持って取り組んでほしいという願いがわたしたちにはあります。

それぞれの学年で子どもたちが「意思」をもって自分や友だちのことを学んでいけるためにも、1年生からの意図的な取り組みが必要であると考えます。

②系統化・構造化された授業で

子どもたちがこれまで人と出会った経験はみんな違います。また同じような学習の機会があってもその時に感じたことや意識の差も大きくあります。

また、学べる機会が生じたときに対象の児童やクラスだけで指導が行われるのでは、すべての子どもがお互いを理解することの大切さに気づいていくことは難しいかもしれません。

やはり「授業」という系統化・構造化されたものの中で理解に向けた取り組みが行われていくのが望ましいと思われれます。

2. どんな授業ができるかな？

(1)授業はむずかしい

教育全般に言えることかもしれませんが、相互理解を深めるための教育も「こうしたらこうなる」というはっきりとしたものが見えにくい教育です。明確な答えが見つからないことを授業にすることはとても難しいことです。

また「教室で行われる授業」は日々の実体験と違って、問題が自分にどれほど関係したことか実感することが難しいところもあります。

やはり一番の困難さは、答えが単純にでないものに何とか答えを出そうとすることにあるのでしょうか。

(2)まずは「自分」を教材にすることから

では授業の中で何に気づかせ、どう学ばせていったらいいのか。授業を作っていく際に次の点は欠かせないと考えました。

①自分をテーマに

自分の個性が認められないのに人の個性はなかなか認められません。また自分のいいところしか目を向けられない人は、人のことも「いいところ・わるいところ」に分けて見がちで、いいところだけを評価してしまいがちです。まずは自分で自分のいいところもわるいところもありのまま見ようとする、そんなことを試みた上でようやく他者のことも考えていけるのではないのでしょうか。

②ありのままの「問い」を子どもらと共有する

「どんなに考えても、人が感じていることすべてはわからない」「じゃあ、困っている人がいても何もなくていいのか」すぐに答えの出ないことばかりです。しかし答が用意できなくても、そのままの問いを子どもたちに持ってもらえることはできると思います。難しいことも、その学ぶ過程を楽しめるようになることを授業のねらいとすれば何か「授業」へのヒントが見つかるかもしれません。

3. 今までの取り組みの中から

本校では特別支援教育委員会が中心となって、これまで学校で行われてきた学習の中で「相互理解（自己理解・他者理解）」に関するテーマでどのような授業が行われてきたか、そしてそれが子どもたちにとってどのような学習になったかを振り返ることから始めました。関連するものをあげていくと、それらの授業は特別支援教育だけではなく道徳や人権教育、福祉教育、国際理解教育とも有機的に絡んで学校現場で取り組まれてきたことも確かめられました。

それをもとに1年生から全学年で取り組ませていくべき教育的課題を探り、以下のような教育計画を立ててみました。

「自己理解・他者理解」に関する授業の例

学 年	重点課題など	主 な 内 容
1・2年	生命への畏敬 家族愛	◇ 各教科の授業や交流を通して共感的な理解を深める 例えば国語「スイミー」「ずっとずっと大好きだよ」や生活科「楽しかったね」「大きくなったね」道徳の教科書教材や障害児を取り上げた「どれみふぁそらちゃん」(副読本)などの教材や学級指導を通して。「動植物や家族への思いやり」「いのち」の大切さ、また「自分を守る」などの内容も授業や学級指導等で取り上げる。
3・4年	自己理解 他者理解	◇ 相互理解を深めるための授業・体験学習・テーマ学習などを通して これまでの各教科の授業や道徳、交流学習に加え、「障害理解」を中心とした授業を考え、自己理解や他者理解を深めさせると共に、バリアフリーやユニバーサルデザインなどについても学ばせていく。また4年では体験学習を多く取り入れていく
5・6年	テーマ学習	◇ 自分が深めたいテーマを持って学校生活や日々の学習の中で主体的に学んでいく 広く人権意識を持ち、自分のテーマを持って主体的に学ばせる。国語や道徳に加え5年の「公害や震災をうけた人」や6年の「平和学習」、また1年生からの「人権学習」「国際理解教育」などにも、より主体的に取り組ませていく。高学年としての役割意識をもった校内活動や、校内や地域での問題を自分たちで考えていく。

(神戸市は 国語は光村図書、生活・啓林館、道徳・文溪堂や神戸市作成の副読本を使用)

(1) これまでの授業の中で

教科で言えば、道徳には「生命尊重」「自然愛」「家族愛」「友情」「尊敬・感謝」などのテーマが1年生から取り上げられています。国語には1年生で「大きなかぶ」「ずっと、ずっと、大すきだよ」「たぬきの糸車」など、2年生では「スイミー」「お手紙」「スーホの白い馬」などの自分や他者を理解するのに適した文学教材もあります。これまで行われてきた授業も「相互理解」の観点から見直すと1年から6年まで素晴らしい教材があり、それらが系統立てられていることがわかりました。

低学年から「生命の尊重」や「家族愛」などについて学ぶことは、その後の学習（相互理解教育）の大きな基礎となります。「障害」や「友だちとのトラブル」「いじめ」などのテーマを取り上げる前に十分培っておきたい内容です。

(2) 教科・教材だけでなく

学校では教材を使った授業以外でも「自分をふりかえり」「友だちのことを知り」その中で「相手の個性を認め活動する」ことが行われている場面が多々あります。

たとえば学級活動の中で「ゲーム」などを通して学ばせていることも多いですし、本校では「あいさつ」や「心をみがく清掃活動（もくもくそうじ）」も相互理解につながる有効な学習と考え全学年で取り組んでいます。

4. 個性を認める授業 ～ 大切にしたい3つのこと

では 授業の中でどのようなことを子どもたちと学んでいかなければならないのでしょうか。

あるセルフヘルプグループでくりかえし使われてきたキーワードがあります。（注1）

「あなたはあなたのままでいい」

「あなたはひとりではない」

「あなたには力がある」

それらを次のような言葉に置き換えると、そのまま「相互理解を深める授業」の中で子どもや教師が学んでいきたい内容になると思いました。授業の中で次のようなことが実感・体感できることを授業のねらいとしています。

- 1 まず自分の個性を認める
- 2 それを友だちとわかちあう
- 3 共感できる力や問題に向き合う力を深める

この3つの内容は1年から6年のどの学年でもいろいろな交流や学習等を通して実感して行ってほしいことです。「授業」として計画すると3・4年生では次のような学習活動となりました。

3・4年 『ともに生きる』(総合科 40時間程度)

1次	『自分って?』(自分の個性を探る・友だちとわかちあう) ・自分をふりかえり、それを友だちとわかちあう。	
2次	『何ができるかな?』(共感する・問題について考える) ・いくつかの事例について考え、友だちと話し合う。	
3次	『自分のテーマをもって学ぼう』(自ら学んでいく)	
	3年『環境体験学習』(年間) いろいろな暮らしやその工夫 「ユニバーサルデザインって」など	4年『ともに生きるパートⅡ』 テーマ学習・体験学習や調査 友だちとの考察と発表

IV. 授業『自分って?』

本校では3年生から これまでの学習に加えて「障害」についての学習を、総合的な学習の時間(以下「総合科」)を中心に取り上げています。はじめ、それは単に「障害」に関する情報を与えるだけの学習にならないか、他の教科と切り離された学習にならないか等の懸念はありましたが、学習の中で子どもそして教師の中で何が起こっていくのかを確かめながら授業を考えていくことにしました。

1. 「自分を見つめるカード」から

事前にワークシート「自分を見つめるカード」に記入をしてもらいました。その中の「わたしがいちばんつらいのは」という質問には、勉強・スポーツやおけいごとのことも多く書かれていましたが、「友だちとのケンカ」「わかしてもらえない・伝わらない」など人との関わりの中で感じていることが多く書かれていました。

たとえば「空気が読めない」「誰かが話していても割り込んでしまう」「ふざけてしまう」「すぐおこってしまう」「相手の思いを聞かずに自分から言ってしまう」「ともだちにやさしくできない」「すぐ人をせめる」「弟や妹を泣かしたりぐずらせたりする」など、人に対して「そんなことをしてしまっ、しまったな」という思いを持っている子が多いこともわかりました。

これらに気づいていることはとても大切なことだと思います。

では そんな自分と自分はどうつき合っているのでしょうか。それを少し明確にしたいと考え、4年のあるクラスでは『弱点』(自分で弱点と思っていること)ということばを使って授業をはじめることになりました。

2. これからずっと考えていきたいテーマは「自分」

(1) 自分を教材に

まず最初に「自分って?」という問いかけをし、子どもたちが自分についてあらためて振り返る機会を作りました。

また、自分のことを材料に「振り返る、伝える、聞く、どうしたらいいか考える」学習

はこれからいろいろな問題を考えていく上で大切な学習の仕方となるでしょう。

(2) 友だちの力

問題を深く考えることは自分ひとりの力では難しく、友だちと意思を出し合うことでさらに理解が深められます。たとえば友だちの意見から、自分の知らなかった世界にも気づけることがあるでしょう。問題がどこにあるのか見つかることもあります。友だちに率直に話してみることで自分の意見が意外にすんなり受け入れられることに驚くこともあるでしょう。やはり学習において「友だちの力」は大きく、それを最大限に活用していくことも授業の大きな要素と考えました。

3. 授業『自分って?』

(1) 授業のねらい

- ・自分のいいところだけでなく、苦手なことやまだ十分できないことにも目を向け、それを友だちと話し共有する。
- ・その中で「自分はできないことが多く、人にいっぱい助けられている存在だ」「けれど、そんな自分はひとりぼっちではない」などに気づく。

【授業1】自分って?・・・ウルトラマンの弱点（第1次/第1時の学習）

◎目標 自分ってどんな子どもかな? 友だちの意見も参考に自分のことを探ってみよう。

◎展開

○準備物: ワークシート①

学習活動	支援と留意点	評価
・導入 ウルトラマンの話 1 自分の弱点について考える。 2 友だちはどんなことで困っているのか聞く。 3 助けてもらっていること・助けてほしいことなど考える。 例: ウルトラの父 4 今日気づいた自分の弱点についてまとめる。	・イメージしやすい話題から入り、自分のことを発言しやすい雰囲気を作る。 ・発表を強要せず、自分の話したいことだけ話せばいいことを確認する。 ・ワークシートを利用し、友だちの発言をメモしやすいようにする。 ・誰かに助けてほしいと思っていることや、助けてもらったことがあることに気づかせる。 ・項目を記したワークシートにまとめさせる。	1 自分の困っていることを振り返る。 2 自分の思ったことを話すことができる。 3 自分が人に助けられていることを振り返ることができる。 4 友だちの思いを共感的に聞くことができる。 5 学んだことを、書いてまとめることができる。

授業はT「みんなウルトラマンってどんな人?」、C「みんなにヒーローと思われてる」T「じゃあ、ウルトラマンにはつらいことはないんやろか?」という問いから始めました。

C1「んー、あっ」、C2「怪獣を倒せないのに3分が、、！」、C3「みんなに期待されてるのに！」、C4「しかもひとりっきりで戦ってる」など、少し想像してみることで、いろんなウルトラマンの辛さが見えてきました。T「そんなウルトラマンは自分のことをどう思ってるのかな？」

T「では、みんなには『弱点』はありますか？」初めはきょとんとして、そんなこと考えたこともないという表情の子どもが何人かいましたが、次第に「あっ、こんなことがある」と自分のことを言葉にし始める子どももでてきました。

T「もしよければ自分のことを紹介してくれないかな？」とお願いすると何人かの子が照れながら話してくれました。はじめて聞く友だちが語る自分の弱点、「あっ自分と同じだ」と思いながら聞いていた子も多かったに違いありません。

第1時の授業のあとこんな感想を聞かせてくれました。

『最初は自分に弱点なんかあるのかな、と思いました。いろいろ考えてみると何個もありました。みんなに言えなかった弱点。でも弱点がみんなにどんどんしゃべれてうれしかったです。お母さんにも言えなかったのに、こんなにすらすら言えるとは思いませんでした。こんなことを考えるのははじめてでした。』

はじめは自分に弱点などないと考えていた子どもたちも この授業の中で

- ・自分にも友だちにも弱点や困っていることがいろいろある。
- ・自分はできないことが多く、いっぱい助けられている存在だ。
- ・うまくやりたいと思ってもなかなかできないし、それを人にはなかなか伝えられない。など

あらためて認識することができました。

【授業2】ひとりではない・・・わかちあいの時間（第1次/第2時の学習）

◎目標 同じ思いをもつ友だちと話し合ってみよう。

◎展開

○準備物： トーキングスティック・ふりかえりカード

学習活動	支援と留意点	評価
・導入：前時のふりかえり （自分の弱点） 1 一番の「弱点」を出し合いグループに分かれる。 2 トーキングスティックを使って自分のことを話す。（グループ別） ② 友だちの話を聞く。（グループ別）	・自分のことを話す、話しても安心という気持ちを持たせる。 ・自分が話し合いたいテーマを決めグループに分ける。（6～8グループ） ・どのような話し合い方をするかルール等を伝え、実際に試しのゲームをさせ、理解させる。 ・話すことも大切だが「聞く」ことをより重視させる。	1 話し合いのルールを守り、話し合いを進めることができる。 2 自分の考えを話すことができる。 ② 友だちの話をしっかり聞くことができる。

3 友だちの声を聞いて感じたことをまとめる。	・ 知ったことや感じたことを、ワークシートにまとめさせ、本時のふりかえりをさせる。	3 感じたことや学んだことを 文に書き、まとめることができる。
------------------------	---	---------------------------------

次の時間、同じようなテーマをもっている子どもたち4～6人でグループに分かれてフリートークの時間をもちました。教師がどのグループにも入ることができないので、インディアンのトーキングスティックのように「真ん中に棒を立て、話したくなかった人がそれを握って話す」「否定や評価などしない」などのルールを決め、子どもたちだけで自由に話す時間を設定しました。

初めは「自分のこと言うのははずかしい」「こんなこと思ってるのは自分だけだし」など思っていたと思いますが、スタートして数分後にはどのグループも落ち着きながらも生き生きとした話し声が絶え間なく聞かれ、時間いっぱいまで話が続けました。

ふりかえりの作文の中には

『インディアンのマイクをとって言うのは、最初ドキドキしたけど、みんなが言うのを見て、私もみんなに言えました。弱点を見つけるのはむずかしかったけど、すごく楽しかったです。』

『友だちと腹を割って自分の弱点を話したところ、みんながよく話を聞いてくれてよかったです。(事例にあがった)ウルトラマンにも仲間がいるんだから、自分にも、仲間はたくさんいる。家族、友だち、先生など、仲間を大切にしようと思いました。』

などがありました。

(2) 授業の考察

この話し合いの中で、苦手なことやできないことがあるのは自分ひとりではなく、同じ思いをもつ友だちがクラスに何人もいることが実感できました。そしてその友だちと話し合うことで「弱点と思っていたことも恥ずかしいことではないかもしれない」という気持ちにもなれたかもしれません。また自分が話したり友だちの話を聞いたりすることによって見えにくかった「自分」が見えやすくなりました。特に友だちの「弱点がありながらもこんなふうに何とかやってるんだ」という話は参考になったようです。

ただ今回の授業では「自分は自分なりにこれまで自分の課題に取り組んできた」という実感を持たせるための時間は作れず、「自分って」をおぼろげながらつかむ段階で次の授業に進みました。

「自分はいいところもわるいところもある人間だけど、それも全部ひっくるめてひとつの個性である」と思える子どもがこの後の諸活動を通して少しずつ増えていってくれたらと思いました。

たった2時間余りの時間でしたが、子どもたちにとって初めて自分のことを話し、友だちとわかち合えた経験は大きかったようです。その後、そのクラスの雰囲気も少しずつあたたかく変わっていったように感じます。

V. 絵本『なにができるかな?』で何ができるかな?

自分をふり返り、それを友だちとわかち合う経験をした子どもたちは、問題（自分とは違うが困っている友だちの事例）に出あったときに何を感じ、どんな対応を考えていけるのでしょうか。そんな機会を持たせたいと絵本『きみのこともっとしりたいな なにかできるかな? なにかできるかな?』(注2)を使った授業を考えました。



写真1 絵本『何ができるかな』

1. 問題と向き合う学習

(1) 授業のねらい

- ・いくつかの困っている友だちの事例について（①どんな気持ちかな? ②自分にできることがあるのかな など）考える。
- ・友だちと意見交換する中で 自分の考えだけではうまくいかないこと、支援に決まった方法はないことなどに気づく。
- ・難しくても共感できる側に立って、さらに考えていこうとする姿勢をもつ。

(2) 授業の前に

3・4年の各クラスで絵本の中のどの事例を取り上げるかについて検討しました。「うちのクラスは自閉症の子がいるのでその事例は後にまわしたい」「不登校の児童がいるが、あえてこの事例をみんなで取り上げたい」などクラスの実状に応じて2～3の事例を選びました。また、3年生は視覚障害や肢体不自由は必ずとりあげようとか、4年生はLDなどなかなか理解しにくい問題も取り組ませたいなど、学年に応じた課題についても事前に話し合いました。

ここでは「サッカーで失敗した男の子」「学校になかなか行けない男の子」「文字を読むのが苦手な女の子」の事例を取り上げた4年のクラスでの授業を紹介します。

(3) 授業の流れ

【授業3】何かできるかな?①（第2次/第1・2時の学習）

◎目標 相手がどんな気持ちか考えるとともに、自分に何かできるかを考える。

◎展開

○準備物： ワークシート③ プロジェクター

学習活動	支援と留意点	評価
導入 前時までのふりかえり 絵本で： 他にもこんなことで困っている子がいるよ。	・自分にも困っていることがあり助けてもらいながらも、自分なりに取り組んでいることを確かめておく。	1 事例を読み感じたことを話す。また不明なことは質問できる。

<p>1 絵本の事例1・2を読み感じたことを話す。事例1 イッセイくん（サッカーの試合） 事例2 ナツくん（不登校） 行きたいけど行けない</p> <p>2 事例3を読み、感じたことを話し合う。 事例3 ハナちゃん（学習障害） 読む △</p> <p>3 自分が考えたことをワークシートにまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・事例は必要に応じて補足説明をする。 ・自分もそのような思いをする経験があったかふりかえりながら事例について考えさせる。（どんな気持ちか？何かできるのか？） ・学校で日常にある事例は、実際に劇化等しながら気持ちを考えさせる。また、事例にある「字が読みにくい」という擬似体験も有効である。 ・何かできるかどうかの疑問は残したまま次時につなげる。（次時まで考えておくことを明確にする。） 	<p>2 自分のことを照らし合わせ、なぜそう考えたか理由を言える。なぜそう思ったか話し合う。</p> <p>3 相手の気持ちを考えて、自分のできることを考えられる。</p> <p>4 考えをまとめて書くことができる。</p>
---	--	--

【授業4】 何かできるかな？② （第2次/第3時の学習）

◎目標 相手に何かできるか、友だちの考えも参考にしながら考える。

◎展開

○準備物： ワークシート④

学習活動	支援と留意点	評価
<p>導入 前時のふりかえり（ハナちゃん支援） みんながニコニコ顔になるにはどうしたらいいかな？</p> <p>1 自分が考えた支援を出し合う。</p> <p>2 出されたいろいろな支援について意見交換をする。 ・支援をするとどうなる？ ・他の方法はないかな？</p> <p>3 どんな支援がよりいいのか考え直す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が考えたことに、正解や不正解はないことを伝え、小さなことでも発言できるようにする。 ・意見は同じ類のものはまとめて、板書を見て、内容が整理できるようにする。 ・子どもから出された疑問点は何か、明確にしておく。 ・何かできるかどうかの疑問は残したまま次時につなげる。 	<p>1 前時、自分で考えたことを発表できる。</p> <p>2 友だちの意見もよく聞け、それを参考に自分の意見を見直すことができる。</p> <p>3 その子は本当にその支援を望んでいたのか話し合うことができる。</p> <p>4 疑問点を明確にできる。</p>

【授業5】何ができるかな？（第3次/第1時の学習）

◎目標 自分たちはハナちゃんに、何ができるのかグループで話し合う。

◎展開

○準備物： 発表カード

学習活動	支援と留意点	評価
導入 前時のふりかえり 何ができるかな 1 グループで話し合う。 2 発表会に向けグループで意見をまとめる。 3 話し合ったことを発表カードにまとめる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習班に分かれ、協同して前時までの考えを確かめさせていく。 ・意見を「してはいけないと思うこと」「こんなことはできると思うこと」「よくわからないこと」に分けて整理させる。 ・全員の意見ができるだけカードに盛り込まれるようにする。 ・発表の方法や内容も決めさせる。 	1 友だちの意見も尊重しつつ、考えを整理していくことができる。 2 協力して発表会にむけてのまとめができる。 3 どのように考えを伝えたらいいか考えることができる。

【授業6】もっと知りたいな。（第3次/第2時の学習）

◎目標 発表会を通してどんな支援が適切なのか、もっと知りたいことは何なのかを確かめる。

◎展開

○準備物： 発表カード

学習活動	支援と留意点	評価
導入 前時のふりかえり（グループのまとめ） 発表会をしよう。 1 発表会をする。 2 発表を聞いて思ったことを出し合う。 3 学んだことをワークシートにまとめる。	<ul style="list-style-type: none"> ・カードをもとに発表するが、視覚的にもわかりやすいように板書や投影で視覚支援をする。 ・自分たちはなぜそう考えたかの理由を明確にさせる。 ・自分たちと違った考えに関してどう思ったか、発言させる。 ・不明な点は安易に答えを出させず、これから自分で確かめていく必要があることを伝える。 	1 しっかり発表できる。また他の班の発表をしっかり聞ける。 2 意見の違いに目を向けることができ、自分たちの考えをふりかえることができる。 3 これから確かめていきたい課題をもち、学んでいく姿勢を持つ。

2. 授業の中での気づき

(1) 事例に出会う

子どもたちは好意的にいろいろな解決策やしてあげたいことを思いつきました。しかし「本当にそうしてもらってうれしいのかな」の問いに、自分ならどうしてほしいのか、自分自身の困っている状況とも照らし合わせて、もう一度考え直してみました。

自分が考えた支援したい内容も、それが適切かどうか一方的に決められるものではないことにまず気づけたようです。また、絵本に登場する子どもの問題は自分に無関係ではないことも感じられたと思います。

(2) 友だちと考えたことを交換する

クラスには意見を出しやすい雰囲気生まれてきているのか、自信のある答えがなくても思いついたことや考えたことを友だちにしっかりと伝えていくことができました。

授業後、こんな感想がありました。

『最初はハナちゃんたちの気持ちはわかったけど、どうしたらいいかわからなかったです。グループで話してみると、自分が思い浮かばなかったことまでわかったり、自分の思っていることまで言えて、すごくおもしろかったです。』

『みんなで話し合ってみると、ハナちゃんにできることはいろいろだった。』

みんなと話すことにより、自分の考えでは不十分なところに気づいたり、友だちの発言をヒントに新たな考えが浮かんだり、ともに考えることの大切さに多くの子が気づけたようです。またひとを応援する方法はひとつではないこともわかりました。

また、友だちと考えを交換する授業を通して「話すこと」「聞くこと」「わかちあうこと」「対話的なやりとりの仕方」など大切な話し合いの進め方も体験できました。

子どもたちの感想をもとに、どんな気づきがあったか、振り返ってみたいと思います。

(3) 正解はない

『(事例に登場する) ハナちゃんにできることはいろいろだった。ハナちゃんのためにいっしょうけんめい考えた方法は、みんなで話し合うと、ほとんどだめでした。意外と考えたら難しかったです。自分ができることがわかって、その本人は傷つくんだなあーと思いました。』

子どもたちは友だちの障害や問題、困難なことについて、考えてみればみるほど難しく何が正解かわからないことを痛感したようです。

『みんなでよく話し合いをしたからハナちゃんたちはニコニコできるし、ケンカをしたらどうすればいいかわかるし、(不登校で)おなかが痛かったらどうすればいいかわかるんだね!!』

しかしあきらめず「難しいからこそもっと知りたいな」という気持ちを持てる子も出てきました。やることを見つからなければ何もしなくていいのではなく、みんなと相談しながらまだまだ考えていけることなども感じることができました。

(4) あなたには力がある

『私はこの勉強をしてとてもよかったですと思います。人の気持ちが少しわかるようになったと思います。私はもしかしたら人の気持ちがちょっとわかっていなかったかもしれません。でもこれからはもっと人の気持ちを意識して遊んだり話したりしたいと思いました。』

『今、このクラスにはそんな人はいないけど、いたら私も何かできるかも知れない！』

難しい問題ではあるけれど、「自分は自分のことでいろいろ考えたりしている」という思いをもとに、「共感できる側に立ちながら何ができるか探ることができる」「分からないけど自分たちなりにもっと考えてみるができる」そして「聞いた方がいいことは聞いて考えていこう」など「問題に向き合う力」が少し見えてきたのではないのでしょうか。

3. 授業を終えて

毎時間ふり返りの感想文を書かせましたが、嫌がる児童はほとんどいませんでした。きっと、感じる事、伝えたくなかったことが多かったんだと思います。

自分にも関係するテーマととらえることによって、まずは自分なりに何ができるか考えられる、それでダメなら友だちに聞きながらでも考えていける、そんな問題解決力がついたようです。

子どもたちはこの絵本のテーマである〈なにかできるかな？なにができるかな？〉から始まり、身近にいる困っている友だちのことを〈もっと知りたいな〉と思えるようになったのではないかと思います。

VI. テーマをもった学習に向けて

「自分って？」「何ができるかな？」の授業の発展学習として、これから自分でテーマを持って学びを深めていける、そんな学習を設定したいと思いました。

ここでは教師側から「これについて考えよう」と投げかけるのではなく、自分で見聞きし考える授業になるよう計画しました。

1. 活動のねらい

- ・ 自分のテーマを持って、主体的に学んでいく楽しさを味わう。
- ・ 仲間と学習し活動するおもしろさを味わう。

3年生は年間を通して「自然環境体験学習」を柱として取り組んでいます。「自分のこと」「他者のこと」を考えられたことは環境学習においてもとても大切な学習でした。この学年では「何ができるかな」の発展として「ユニバーサルデザイン」などの考え方や、身の回りの人にやさしい環境について調べる学習も行っています。

また4年生では、以下のような内容で学習を進めました。

4年「ともに生きる パートⅡ」(総合科 30 時間)

1	<p><自分のテーマさがし> これまで気づいたことや感想文、発表会の資料などを綴じた学習ファイルを見直すとともに、図書室などで自分が知りたいことに関連しそうな内容を調べる。</p>
2	<p><いろいろな人の話を聞こう> 高齢の方、目や耳の不自由な方、手話ボランティアや盲導犬のユーザーの方、障害のある子どもの保護者の方などと身近に接したり話を聞いたりすることで、当事者の思いや暮らし方を直に聞き、ともに生きる暮らしについて考える。</p>
3	<p><自分たちでも体験してみよう> アイマスク、車いす、高齢者などの擬似体験を行い、体の不自由な方の苦労や努力、工夫などを実感するとともに、友だちとの共同体験で サポートすることの難しさやありがたさを体験する。</p>
4	<p><自分たちの学校や地域を調べてみよう> これまで知ったことをもとに誰にもやさしい環境について、学校や校区を調査し気づいたことをまとめる。また自分たちで何か改善していくことはないか考える。</p>
5	<p><発表会をしよう> 一連の学習のまとめとして、わかったことや考えたこと、疑問に思ったことなどを、同じテーマを持つ友だちのグループ(3～5人)に分かれて話し合い、まとめ、それを友だちや保護者、地域の方に向けて発表する。</p>

2. 活動の中で気づいたこと

(1) 自分のテーマを見つけ、いろいろな話を聞く

第1・2次では、これまでの授業や調べ学習で学んだことをもとに、自分が知りたいことや疑問に思っていることを整理し、その上でいろいろな方々の話を聞くようにしました。

「気さくで明るく力強い話し方」「日々の暮らしの素敵な楽しみ方」「障害があっても逆にうれしかったこと」等々、事前に想像していたこととは違う話が聞けました。事後、調べたいテーマを修正した子どもが多かったようです。

(2) 友だちといっしょに

第3次では、車いす・アイマスク・高齢者体験をしました。障害のある方と同じ体験は決してできないけれど、ふだん不自由なくできていることがほんの少し制限されるだけでできなくなってしまうことがいろいろあることを初めて体験しました。

また、友だちとのペア活動を通して、相手への思いやりのある接し方についても考えることができました。「相手がこうしてくれたらうれしいな」



写真2 アイマスク体験

と感ずること、逆に自分がサポートする立場になったとき、そのように動くことができるかどうか問う直す機会にもなりました。

半日の経験でしたが、相手のことを考えられるたくさんの材料を得る体験となりました。

(3) 自分の目や耳でしっかり見て聞いて

第4次では、人にやさしい環境（人的環境・物的環境）について自分なりに問題意識を持って調べました。「休み時間の狭い運動場の混雑も、数人しか参加できない遊びもやさしくない。足が痛い時のらせん段もきつすぎる。車椅子では大きな段差よりも気がつかないくらいの段差の方が怖いし危ない。校内でもこんなに大変なのに、校外にはもっといろいろなきびしいことが、、、」そんなことを思いながら校区のいろいろな道路やショッピングセンター、駅なども調べていきました。自分の目でいろいろな環境を確かめ発見をし、自分たちの周りがどんな環境か考えていくことができました。また、そんな環境に対して何ができるのか、これも考えられることはたくさんありました。

(4) 発表会に向けて

第5次、発表会に向けて、まず今まで学習してきたことの中から、これから自分でさらに深めたいテーマを探りました。子どもたちが選んだテーマはいろいろな障害に関するだけでなく、ボランティア活動、ユニバーサルデザイン、障害者スポーツなど多岐にわたりました。そしてグループに分かれてこれまで自分たちが学んだことや疑問に思うことを出し合いました。

この発表会はこれから学んでいきたいことのまだ「種」の段階の発表です。聞き手が保護者や地域の方という発表会で子どもたちと大切にすることは、上手な発表でいい評価を得ることではなく、疑問や不明なことはそのままでも誠実に伝えることが大切ということでした。

発表に向けての話し合いでは、自分の考えをしっかりと伝えたり、友だちの意見をもとに自分の考えを修正したりすることも経験しました。うまく準備ができるかどうか心配だった発表会も、発表を楽しみにしている子が多く、他のグループの発表も興味深く聞いていました。

(5) 授業を終えて

「パートⅡ」は内容量として多少詰め込みすぎの感はありましたが、子どもたちの中に生まれた欲張りな好奇心が、このような内容を進めていく力となりました。

教師間の反省でも、「ついて行きにくい子もいたのではないか」等の反省点もありましたが、「どの学習も必要であった」「この4年という学年で集中的に行えてよかった」「グループの話し合いではどの子もよく話せていた」などの評価もありました。

この学習で子どもたちは自分のテーマを持って主体的に学んでいく楽しさを味わうことや仲間と学習し活動するおもしろさを味わうことができました。

これが5・6年生のテーマ学習につながっていけばと思います。

VII. おわりに

まだ始めたばかりの実践です。まだまだ「理解教育」の裾野を広げていくべき取り組みがこれからどんどん見つかっていくと思います。

今回紹介させていただいた取り組みの中で子どもたちを見てみると、「自分自身のこと」そして「友だちのこと」を主体的に学んでいく姿勢を育み、いろいろな問題に対してもそれが自分にも関わるテーマとして共感的に向き合うことにより、問題や障害を何らかの方法で解消すればいいという視点にとどまらず、困難は解消されなくても共にどう暮らしていけばいいかという、自分にも他者にもやさしいユニバーサルな考え方をもつための土壌を育てていることがよくわかりました。

逆に自分自身（教師・おとな）がいろいろな問題に出会ったときに、先入観なく事実を見つめ、関係する人とコミュニケーションをとりながらやっていけるかは、まだまだ自信が持てないところです。「知識だけを求めるのではなく、問題に向かえる自分を作っていく学習」は私たちおとなの方に必要のような気がしました。

はじめにあげたいいくつかの「問い」に対しても、まだ答えらしきものを見つけられていません。が、その問いの答えに一步でも近づけるために、当たり前のことかもしれませんが、地域・学校を構成する一員として、一日一日を大切に、毎日「理解を深めること」を心がけながら子どもたちと過ごすこと、それが大切なように思います。

<参考文献>

- ・久保山茂樹：科学研究費補助金若手研究（B）報告書『通常の学級の児童が障害について学び理解を深めるための教材と学習プログラムの開発』。国立特殊教育総合研究所。2006
- ・国立特殊教育総合研究所：課題別研究報告書『通常の学級における障害理解のためのツール開発に関する研究』。国立特殊教育総合研究所。2006

※注1：伊藤伸二・中田智恵海：セルフヘルプグループ問一答。解放出版社。2006

著者の主催するセルフヘルプグループで、自分らしく生きるためのメッセージとして「あなたはあなたのままでいい」（自己肯定）「あなたはひとりではない」（他者信頼）「あなたには力がある」（他者貢献）の3つの言葉が用いられています。これは、例えば、障がいがありながらも、社会の中で、楽しくたくましく謙虚に仲間とともに素敵な生き方をしていくための自己理解・他者理解のためのキーワードでもあります。

※注2：伊藤由美・海津亜希子ら：きみのこともっとしりたいな なにかできるかな？なにができるかな？。国立特殊教育総合研究所。2006

この教材（絵本）は、国立特別支援教育総合研究所で「障害理解教育」の課題別研究として試作されたものです。通常学級において多用な教育的支援を必要とする子ども（病弱・肢体不自由・不登校・視覚障害・LD・ADHD・自閉症・聴覚障害・重複障害の9事例）について、①その子どもの気持ち、②自分にできることがあるのかないのか、について考える機会を与えるもので、本校ではクラスの実状に合わせて2・3事例を選び考える材料としました。

学級担任が行う障害理解授業「やさしさってなんだろうな？」を通し 他者理解力の育成を基盤とする集団づくり

～障害の理解を契機とし、暮らしの中で臨機応変な言動を試みる児童の育成～

豊田 弘巳

I. はじめに

1. 研究のねらい

人は、かかわりの中で生きている。

児童たちは、子どもどうし、保護者、教師、地域の人々、メディア等のかかわりの中で新たな知識を学び取り、言動や人間関係のあり方を獲得していく。

昭和54年の養護学校義務化により障害のある児童も全員就学することになった。平成5年の「通級による指導」が制度化された。さらには平成19年度より特別支援教育が完全実施となった。障害がある児童も自己の持つ能力や可能性をできるだけ伸ばし、自立や社会参加にむけての基盤となる力を身に付けることを念頭においた制度への移行である。「障害があってもその人らしく能力を最大限に活かし共に暮らす」という世界的潮流に基づいた発想の転換である。このことは、障害があるなしに関わらず、児童たちは共に活動し、学びあう存在であり、その結果としてより多くの知識、言動、人間関係のあり方を学ぶ機会が増え始めていることを意味する。

筆者は、このノーマライゼーションの考えに基づく教育の重要性を認識しながらも、その実施にあたっては種々の条件が整う必要があると考えている。

例えば、①就学指導の際、児童の特別な教育的ニーズを慎重かつ的確に把握し、必要な教育的支援に対する物理的・人的・技術的条件整備を行われているか、②学校だけではなく、医療機関、地域等も一体となって障害のある子どもや保護者等に対する相談及び支援ができる体制作りを整えているか、③障害のある児童とともに生活する「学校」「児童」「教職員」「保護者」「地域」に「自分を知り、他者の存在を認め、理解し、臨機応変な言動ができる。さらには他者への思いを馳せる力」があり、一人ひとりの人権を尊重する力が養えているか等が重要であろう。

これらの条件が整うことにより、障害のある児童が、通常の学級の中で安心して学ぶことができ、さらにすべての児童の社会的生活力の向上がはかれるものと考えられる。

「やさしさってなんだろうな？」の試みは、上記③にかかわる研究であると考えている。

2. 児童や児童をとりまく社会の現状

筆者は、勤務校以外の学校を訪問することがある。その際気がつくのは子どもたち同士の言葉遣いの荒れが甚だしいことである。廊下を歩いている際、学級を参観している際にしばしば耳にする、「うるっせえんだよ～」「むかつく」「きれる」「やりたくねえ～」「くっせえ～」など、低学年から既にこのようなことばが飛び交っている場面をみる。これは、特定の学校がではなく、どこの学校でも見られる日常的な現象となっている。

特別支援教育は、発達障害のある子どもへの対応と捉えられることもあるが、障害がある

かどうが明確ではない子どもにも、ことばの乱れや問題とされる行動がみられる。児童が突然教室を飛び出す、授業中に大声をはりあげる、話が聞けない、離席行動があるなど、過去には見ることのなかった様々な状況を頻繁に見聞きするようになった。これらの行動は悪循環を続け、多くの先生がその対策に苦慮しているところである。

この悪循環を断ち切るのは、いわゆる「対処療法」的なアプローチではなく、「他者理解力」を身につけた児童を育てることであろう。

キーワードは「共に生きる」「あなたも生きる、わたしも生きる」「お互いが認めあい、変わりあう」という「共生」である。

- ・相手の存在を認められる。
- ・相手の立場を理解できる。
- ・相手の話に耳を傾けられる。
- ・相手の気持ちを押し量り、確かな知識と臨機応変な言動で対応できる。

3. 「やさしさってなんだろうな？」の学習が求めるもの

「やさしさって何だろうな？」の取り組みは、既に十数年経過している。そのスタートにあたっては、障害がある児童について、健常の子どもたちに障害とその対応等を理解してもらおうこと。特に通級している子どもの在籍する学級内での適応促進がねらいであった。

しかし、この活動については通常の学級担任から、足りない部分が多いことがすぐに指摘された。「学級編成の時に再度説明してもらえるのか?」「学校全体で知ってないと困るのではないのか?」などの建設的な意見を数多くいただいた。

そもそも、この試みは、障害がある子どもだけでなく、「みんなが変わる」「相手の立場を理解する」という発想から生まれてきたものである。すなわち、『みんながかわれば』、『相手の立場を理解できれば』やがてそれが障害のある児童に対する接し方にもなる。特別支援教育も特別なものとして捉えなくてもすむ。さらには、児童の実態も変わるのではないか」という考えを当初からもって開始した試みでもある。

そこで、本校では、総合的な学習の時間等を活用し、低学年に4時間（生活科の時間等として）、中、高学年に15時間程度の「やさしさってなんだろうな？」の時間を設けて、通級指導学級担任主導型に近い形での『やさしさって何だろうな?』の試みの学習を開始された。以下に、その概略を報告する。

Ⅱ. 「やさしさってなんだろうな？」研究の経緯

1. 第1期の研究

表1に示した学習計画一覧表は、1年生から6年生までの「やさしさってなんだろうな?」を総合的な学習の時間で行われることを想定して作成した内容の概略である。ここでは学習内容のうち、聴覚障害疑似体験のカリキュラム(表2)について簡単に説明をする。

以下に、第1期における全体計画の概要を示す。

(1) 1・2年生

1・2年生では、「話すこと」「聴くこと」の大切さとそれがうまくできない時の不便さに

ついて遊びを通して気付くことをねらいとした。

(2) 3年生

3年生では視覚障害疑似体験を行った。これは、障害の中では最も理解しやすく、また疑似体験も行いやすいことからこの体験を選んだ。この学習によって、6年生までの一連の学習の流れを児童に理解させることをねらった。

(3) 4年生

4年生では、聴覚障害疑似体験を行った。聴覚障害そのものは1次障害であり、聴覚障害の生活困難性はむしろ2次的な障害に起因するところが多い。そのためより上学年でも実施も考慮したが、5年生での車いす体験の特性から、4年生での学習として設定した。

(4) 5年生

5年生では、車いす体験を実施した。この学年で車いす体験を取り上げた理由は3つある。1つは、誰もが突然の骨折や捻挫、高齢、その他の理由による生活や入院などにより、車いすを利用する確率が比較的高いこと。自分とは遠い世界の障害であり、他人事であり緊迫感のない視覚障害や聴覚障害とは異なった障害の疑似体験として、臨場感をもたせ学習を行った。私たちの生活に身近な障害として起こり得る可能性を示唆した。

2つ目は、車いすでの生活体験は学習方法や内容によっては、体力を必要としたり困難と危険をとまったりすることから体力がついてきた5年生の内容として選定した。

3つ目は、バリアフリーとユニバーサルデザインの学習に比較的に入りやすい素材であり、自分の学校や自分が住む町について考える良い素材であると判断した。

(5) 6年生

6年生では、高齢者疑似体験を行った。車いすとは異なり、やがてはどの児童にも必ずおとずれる「高齢(老い)」について、3年生より学んできた障害の疑似体験を自ら組み合わせ、自分が作り上げる高齢者のイメージで疑似体験を行った。高齢者施設の訪問や、地域の高齢者との交流も行い、高齢者の多様な生活形態、能力差を自ら確認出来る学習として設定した。

(6) 疑似体験学習の構成

以上の疑似体験学習は次のような基本原則に基づいて継続して実施している。

- ・必ず、各障害についての基礎的な知識を獲得する。
多くは、通級学級担当者からの情報提供によることになった。
- ・必ず、全員が疑似体験をする。
- ・できるだけ長時間の体験を続ける。(例えば車いす体験や高齢者体験では登校時より下校時まで、視覚障害疑似体験なども給食などをはさみ数時間)
- ・全員が相互にその体験の様子を観察しあい、補助の仕方について模索する。
- ・疑似体験の様子を記録し、疑問に感じたこと、考えたことを調べたり、話し合ったり、発表したりする。
- ・その疑問について、該当する障害がある方に学校に来ていただき課題を解決する。

この一連の流れを「やさしさってなんだろう？」の学習で繰り返す事により、児童たちの学習進行予測ができるように配慮した。

表1. 「総合的な学習の時間」モデルとしての
「やさしさってなんだろうな」6年間の計画

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
指導時数	2～4時間	2～4時間	15時間	15時間	15時間	15時間
指導時期	3学期	3学期	1学期前半	2学期後半	2学期前半	1学期後半
学習題材	ことばあそび	ことばあそび	視覚障害体験	難聴・言語体験	車いす体験	高齢者体験
学習のねらい	・きく・はなす・伝えることの楽しさを知り、伝わらない不自由さ、分からない不安感を感じる(コミュニケーション、伝達障害)		・視覚障害の知識を学び疑似体験を通して、不自由さと不自由さに対する生活上の工夫について知る。 ・6年生までの学習内容について概観する	・コミュニケーション障害の知識を学び疑似体験を通して、ことばの大切さに気付く。 ・6年生までの学習内容について概観する	・車いすでの校内体験やお買い物体験を通して自分が車いすで過ごすとしたらどのような工夫が必要か考える。	・高齢者の体験をすることにより、バリアフリーとユニバーサルデザインについての違いを知る。 ・様々な状態の高齢者がいる事実を知る。
主な学習活動	1. しりとりあそび 2. 限定しりとりあそび(ことばの障害体験) 3. うまく言えないと生活が不便 4. 表情を読む練習	1. 口ばくビデオで難聴体験 2. きこえないことの不安やいらいらを知る 3. 誰にでもこまったことがあるよ(ケンタ君の家族) 4. どうすればいいのだろう 5. どうしてかふうがしてあるの? 6. 表情を読む練習	1. 視覚障害について話し合う 2. 折り紙、ボールキャッチ、歩行、衣服の着脱等の生活体験と、長時間体験による不自由さ等の気づき 3. 体験のまとめと疑問点の抽出;調べ学習により、解決できないことをゲストティーチャーである視覚障害のある盲の人に尋ねる。 4. 盲の人に対して、私たちができることについて考える。まとめる。	1. 口ばくビデオで難聴体験 2. きこえやお話の仕組みについて知る。 3. 長時間難聴体験による不自由さ等の気づき 4. 補聴器や人工内耳について知る 5. 体験のまとめと疑問点の抽出;調べ学習により、解決できないことをゲストティーチャーである聴覚障害のある人に尋ねる。 6. 聴覚障害の人に対して、私たちができることについて考える。まとめる。	1. 車いすはどんな人が使うのだろうか? 2. 車いすのことについて知ろう(操作方法、種類など) 3. 車いすで校内探検やお買い物をしてみよう。 4. 登校時から下校時までの長時間車いす体験によるさらなる不自由さに気づこう。 5. 友達の不自由さを改善するためには何が出来るか? 介助の仕方を考えやってみよう。 6. 体験のまとめと疑問点の抽出;調べ学習により、解決できないことをゲストティーチャーである日常的に車いす利用の方に尋ねる。 7. 私たちができること、町や学校の工夫について意見を述べる。	1. 高齢者になるとどうなるのだろうか? 2. 高齢者の体験をしてみよう。自分で体験セットを組み合わせて高齢者を再現しよう。 3. 登校時から下校時までの長時間車いす体験によるさらなる不自由さに気づこう。 4. デーケア施設を訪問し、通所されている高齢者の方々と話し合おう。 5. 地域の高齢者と継続的に接し、高齢者の生活を調べてみよう。 6. 私たちの住む町での生活や暮らしの中で高齢者がより安心して生活出来るためにはなにが必要か考えよう。 7. 「やさしさ」について話し合おう。
留意事項	・学習を通してコミュニケーションの基本である【聴く、話す、話し合う】の基本姿勢を身につけさせる。			・一連の学習により『学習のあり方』【知識を得る→体験する→考える→まとめる→伝える→話し合う】を獲得させる。		

表2 疑似体験指導例・4年生聴覚障害疑似体験の一例

- 【1】ねらい**
- ① 「聞こえにくさ」を疑似体験しよう。
 - ② 「ことば」の大切さに気付こう
- 【2】学習内容**
- ① 目が見えない体験について思いだそう。
 - ② 聴覚障害の基礎知識を学ぼう。
 - ③ 聞こえにくい不便さの実感を体験し、気づいたことをまとめよう。
 - ④ 「ことば」の3つの働きについて知ろう。
 - ⑤ 自分にできることは何か考えてみよう。
 - ⑥ デジカメを使って自分のホルダーに写真を取り込もう。
パワーポイントに自分の考えを書き入れる

指導の流れ概要

時数	ねらい	主な内容	担当
2時間	①昨年度経験をした目が見えないとどんなことが困ったか、振り返る。 ②音情報は私たちの生活とどのように関わっているか予測する。(生まれたときから聞こえないとどうなるかの質問を押さえておく) ③聞こえの仕組みを知る ④疑似体験セットと簡単な問題 場合によっては次時の冒頭で	・どうやってのりこえたていたか？」 ・子どもの予測を聞く。 ・きこえの仕組みについて知る。 ・疑似体験セットを装着する。	豊田 担任
総合の時間として扱う時間数が担任が決定する	疑似体験セットをして生活を行う。 (授業場面、給食場面、遊びの場面、その他) [長時間疑似体験の実施] ・2日にわたり、可能ならば登校から下校までの一日、半数ずつ疑似体験を行う。 ・残りの半数児童は、疑似体験児童の行動や通じにくさを記録し、その援助の仕方を考える。 ・体験した児童は、耳の不自由さは生活にどんな状況をもたらすか、またわからない時の気持ちはどうであったかをワークシートにまとめる。	疑似体験を行う。その際の様子や感想を記録できるようにワークシートをあらかじめ用意。 (デジカメを使って様子をとっておく) まとめの時間として1時間とればとる	担任
3時間	・ワークシートをもとに、「聞こえにくいときの不自由さ」、「聞こえにくいことの不安感などを発表する。」 ・疑似体験をもとに気づいた 聴覚障害に対する対策や工夫について考える。またどのようなものがあるか調べる計画をたて、調べる。(生まれたときから聾であった場合についても考えさせる) ・耳の不自由な方に疑似体験をしたり調べたりして聞きたくなくなったことを尋ねてみよう(質問づくり)	ワークシートの課題に対する対策を相談する(グループ) ・相手にどうしてもらいたかったか。 ・担任にどう教えてもらいたかったか。等の項目を提示 ・2次障害の押さえ	担任 豊田
2時間	・実際に耳の不自由な人から話をきいてみよう。 ・自分の感想や考えを作文に書こう。伝えよう。		担任(豊田)

2. 第2期の研究

「やさしさってなんだろうな？」の学習は、他者理解をテーマに人と人との関わりの基盤づくりとして位置づけられる学習である。長期にわたって、第1期の内容を実施した。しかし、特別支援担当者からの側の発信を主として実施してもゲストティーチャータ的な一過性の活動になりがちで、通常の学級担任のもつ実践力を十分に児童へ生かし切れていないというジレンマが存在した。

この学習は、学習指導要領総則にうたわれている道徳や体育の学習と同じように、時間の教育と全教育活動を通しておこなわれなければならないのではないかと。常日頃からのことばかけや学習や生活環境の改善が他者理解力の習得には大きく関わっていると予測するに至った。

「やさしさってなんだろうな？」の学習は、学校におけるある決められた時間の「点」としての学習だけではなく、学校全体の生活や家庭及び地域での日常の暮らしをも含めた「面」としての学習に基づいて行われ定着するものである。

あえて学校において「やさしさってなんだろうな？」の授業を実施する背景には、児童の発達に応じた連続的、継続的な学習を行うということに大きな意味がある。

このためには、担任が自分の学級アセスメントを的確に行い、学級担任を中心とした日々の学級集団づくり、個との対応により培われるべきものだろうと考えた。

研究の第2期では、この予測に基づいた実践計画と、事例、さらには、特別支援教育における、「交流及び共同学習」に違和感をもたない児童づくりについて言及したい。以下に第2期における主なる変更点を列挙する。

(1) 低学年を中心とした学習内容の見直し

1年生から以下のような子どもづくりを目指し、学習内容を見直した。すなわち、発達段階に応じた言語・語彙を有していること。言語によるイメージづくりや豊かな発想、創造に結びつく思考力を有していること。そして対人関係のスキルが年齢相応に発達していること。これらを低学年の優先課題とし、従来の「ことばあそび」から大きく方向転換を行った。

各学年においても、従来の疑似体験学習と調べ学習だけでなく、担任の学級アセスメントに基づき、学級担任が「お話素材」などを改変し担当している学級にタイムリーな学習を行い、学習の深化の時間を設けるように配慮した。

(2) 低学年の学習内容

人と人との関係に重点をおいて次のような内容で学習を行う。

① 集団生活のルールとして

- ・話す人を「見る」。
- ・その人の話を「聴く」。
- ・歩行時、学習時などにおける姿勢を正しく「保つ」。
- ・自分の意見や考えをみんなに伝わる声として調整し、「話す」。
- ・挨拶など、その場に応じたことばで「話す」。
- ・ルールやマナーを「守る」。などを体得する。

② 人には色々な感情、表情があること。

- ・表情や話し方を「見る」ことにより相手の状況、情緒を把握できる力をもつこと。
- ・感情は1日のなかで、色々なことを契機に変化しているものであることを知ること。
- ・誰もが「ことば」一つで、喜怒哀楽という情緒の変化が起こりえることを知ること。

③ 人には得意不得意があって とうががんばってもできないこともあることを知ること。そして、そのことについてどう対応するかを考えること。行動に移そうとしたり、行動したりできること。

これらコミュニケーションスキルのベースづくりを行うこと、さらにはそのスキルを今後発展させることが中高学年以降における「やさしさって何だろうな？」の学習がねらう課題に対する基盤になると考えられる。

(3) 中学年の学習内容

障害がある人の「不自由さ」「不便さ」について疑似体験を通して学び、体験を通じた共有感覚に基づいた学習と深化。

① 視覚障害や聴覚障害に対する基礎的な知識の獲得。

- ・自分と違い、視覚や聴覚に不自由がある人がいることを知る。
- ・障害には、外見上わかりやすい障害、わかりにくい障害があることを知る。
- ・障害にはそれぞれの症状や特性があり、的確な知識を持ち合わせただけで、自分の言動が決定されなければならないことを知る。

② 疑似体験をもとにした、知識や技術の習得と気持ちの理解。

- ・毎年計画的に多様な障害の疑似体験を行い、「不自由」や「不便」を繰り返し経験することにより、短時間ながらも多様な「不自由」や「不便」を知識及び体験として学習すること。
 - ・疑似体験を通して他者(障害がある人)の情緒・生活に思いを馳せ、相手の立場や気持ちを推し量ろうとすることのトレーニング。
- ③疑似体験等の学習により気づいた疑問を解決するための情報獲得の方法、技術の習得。自ら新たな知識を獲得し、解決する喜びを学ぶ(保護者等と話をする、ネットをつかう、本を探す、専門家に尋ねる等)。
- ④体験し、学んだ知識や疑問を再確認、再構成するために、実際に障害がある人との話し合いで解決・確認する経験。
- ⑤学級の実態に応じて担任が改変、再構成などしたお話素材などを用いて、担任主導による学習の深化。

(4) 高学年の学習内容

車いす体験などの障害の疑似体験から高齢者の体験への移行。さらには目に見えにくい障害についても児童の育ちを総合的に判断し話題として取り上げる。障害がある人や高齢者を遠い存在の人としての認識ではなく、日常の暮らしの中で身近に出会う人、自分もまたやがて将来高齢者になることを意識し、視野を広くもち「不自由、不便、暮らしにくさ、夢など」への対応について共生社会のあり方を念頭においた学習を行う。

- ①障害に対する基礎的な知識の獲得
- ・自分と違って、色々な原因により話す、動くなどに不自由がある人がいることを知る。
 - ・脳の働きや障害・加齢などにより、人間の行動や思考が左右されることを知る。
 - ・障害には、外見上わかりやすい障害、わかりにくい障害があることを更に知る。
- ②疑似体験をもとにした、知識や技術の習得と気持ちの理解
- ・疑似体験を通し、他者(障害がある人)の情緒・生活に思いを馳せ、相手の立場や気持ちを推し量ろうとする。
- ③日常の学習を基盤にし、多面的な視野を持ち、対象を色々な立場の人に広げ、想像と創造による自己認識力・他者理解力・表現力・行動力の育成
- ・知識をもとに、臨機応変にその場に応じた言動ができる力の育成。
- ④特別支援教育、「交流及び共同学習」の違和感のない定着にむけた児童の育成。
- ・確かな知識、他者理解力に基づく、人権尊重精神の高揚。
 - ・共生社会のあり方に関する意見や考えを学び、自己の考えを発信する。

(5) 担任主導

この学習は、「点」の学習ではなく、「面」の学習を基盤とする。子どもたちの「面」を育成し、子どもたちの育ちを培う機能は、日常の学級・学校における教科・道徳・特別活動をはじめとした全教育活動、家庭や地域の教育力、ひいては社会の教育力にあると考える。

ゲストティーチャーとしての特別支援担当者は一協働者にすぎない。学校においてもっと

も子どもたちを「面」として育てる機会をもつキーパーソンは通常の学級担任である。担任主導で異図的、継続的に児童との日常の学習を的確に重ねることにより、「やさしさってなんだろうな？」のねらいに迫ることができるものと確信している。

①求める児童像

- ・生活や学習における基礎的基本的な知識、行動、技術を得るため、日々継続的に学習が行える児童。
- ・体験や経験に基づき、考え、まとめ、書くことにより言語力・伝達力を向上させる児童。
- ・自己認識力・他者理解力をもち、人間関係の円滑性が構築できる児童。
- ・自らの課題を発見し、相互学習・自己学習を通し、耐力をもって解決し、その喜び、考える楽しさを味わい自己実現を図ろうとする（「生きる」）児童。

上記は高学年のどの子ども、どのクラスにも当てはまる一般的な児童像である。

しかし学級の実態を知り尽くした担任の学級経営方針においては児童像がさらに具体化され、より深い重点項目が列挙されるものと考えられる。

②学級での学習や生活などの活動を通して 計画的に実施することによる定着。

- ・教師の的確な学級アセスメントによる、児童変容のねらい設定と指導方針の明確化・適切な教材の活用と学級の実態に応じた「やさしさってなんだろうな？」学習の内容及び方法。
- ・バランス感覚に富んだ児童を育てる教育実践。低・中・高における短期 長期の目標の中で、「やさしさってなんだろうな？」で学習したことを日常的に活用することによる深化と定着。

3. 「やさしさってなんだろうな？」第2期学習計画（表3）

表3は、6年間の学習計画について概略を記したものである。各学年における学習の基本的な流れの例は、表4～表9に示す。

表3は、1年生から6年生までの「学習のねらい」「基礎知識の理解」「個別の学習や気づき」「学級づくりとの関連」という項目で構成されている。第1期の学習計画とは大きく異なり、前章で述べた流れ学習計画を反映したものになっている。

①学級担任主導の学習では、担任における各児童や学級に対するアセスメント、学級事情、学習可能予定時数などの諸条件が異なっている。そのため、学習の内容や流れは加除変更されることを念頭におき、柔軟性や発展性をもつ指導計画づくりとして例示している。ただあまりに逸脱変更してしまい、低学年の児童集団における感情や対人関係行動に対する基盤づくり、中学年以降の疑似体験共有、高学年の臨機応変な対応への学習などの流れが異なってしまうことは、学年進行による学級編成時や担任変更時などに知識・思考・行動の差となって表れることに留意しておく必要がある。

②第1期の学習計画と異なり、障害の基礎知識に「わかりにくい障害」を加えた背景は、特別支援教育の定着をも念頭に入れているに他ならない。第1期開始時期より筆者らは、ユニバーサルデザイン的な発想「障害の理解ができる児童は、誰にもやさしい児童ではないか」

という仮説をもっていた。この考えは現在に至っては、「誰もが確かな知識をもち自分や相手のことを考えられる集団は、誰にもその場に応じた臨機応変な言動ができる集団ではないか。」ことさら、特別支援教育の時代を意識しなくてもよいのではないか。求められている通常の学級での人権尊重教育も意識しなくてもよいのではないか。「交流及び共同学習」が現実のものとなっても、慌てることはないのではないかと等々の仮説をもっている。そのためには、第1期の目に見える障害だけの対応では少々心もとないのではないかと考えた。

しかし、目に見えない障害を取り扱うことは慎重のうえにも慎重を期すると考えている。目に見えにくい障害理解を子どもに求めるには、相応の知識、言語力、イメージ力などなくては逆効果を招きかねない。低学年での盤石な生活スキルの獲得。多くの語彙獲得が基本である。でなければ他者を理解しようとする情緒や言動をベースとし、さらには脳という科学的な根拠に基づいた「わかりにくい障害」の指導は避けるべきと考える。

指導計画モデルには「基本のことば」「お話素材」など試行中のことばも新たに導入した。これらのことばをおさえ、担任と児童、児童と児童、障害のある人と児童などの話し合いによって、この試みのねらいへと近づくことを模索したい。

4. 「やさしさってなんだろうな？」学習で育つ子どもたち

一人の子どもや学年学級児童の変容を縦断的に評価すべきであるが、実際には学級構成児童の実態、担任の交代、保護者、地域、社会の変化など多くの変数があり簡単に求めることができない。

本計画で述べたように概ね、低・中のスキルが満足できていると考えられる児童に高学年の課題を2年計画で実施した。担任は、あらゆるジャンルの話題を児童に投げかけた。やがて児童たちは、「共生社会」というキーワードにたどり着き、それぞれが共生社会について語っている。第2期の学習計画中、1年生の児童たちのプログラムに「僕がいやなことばは相手もいやなことば」という項目がある。そこでの児童アンケートででてくることばは排他的なことばが常時アンケートの上位にくる。生後わずか6年でとても嫌な言葉として認識されていることばに対して、学習した6年生が私見を呈したのが次の資料である。述べたいことは同じでも、この表現力の差は学習の成果であるとするべきであろう。このような子どもたちが育つことこそ、共生社会へ近づく光がみえると考える。

協働社会考えたことはあるた"ろうか？ 私達はまた"知る"ことしかで"きない。た"けど"大人になつた時が"楽しめた"な"と自分でも思う。どうなっているのた"ろう？ 私は"バのなから"人を見れる大人になりたいと思つている。協働の意味とは、協力して働か、共に働か、差別ない世界のことだ。みんな笑顔にキモイ。死ぬ・ウザッ、という言葉が"きえてくる"と思う。常に"ジ"かしてたり。そういうことを私はイメージする。だ"けど"他人は"どう思"うのた"ろう。これも理解度が"かん"けいして"くる"と思う。こんなイメージは"も"て"いて"も、夢の夢のことだ"と"感じる。こうしようとみんな努力しているのか"と"いうと、まったく首を縦にふることはできない。今が"あたり前"だ"としたら、協働かなくてありえない"と"思う。大人でも排他はあるからだ。大人が"理解"することが"将来"の"力"を"に"ぎると私は思っている。人をかえられるのは高技術をもつた大人だけ。そう感じて"も"あかしく"ない"と思う。理解するくらいなら"一年間"で"できる"た"ろう。大人が"将来"を"握る"重要な"ひと"りだ"と"思う。

Ⅲ. おわりに

本稿では、筆者らが行ってきた障害理解授業「やさしさってなんだろうな？」を通して、他者理解力を育む集団づくりについて概要を記した。最後に「やさしさってなんだろうな？」の学習で理念を語る際に、よく使うフレーズやキーワードを記して稿を閉じたい。

- ・通常の学級における児童の「人間関係力」。
- ・共生。
- ・日々の暮らしにおける日常化。
- ・共生社会出現の為の息の長い取り組み。
- ・人間関係力は「他者理解力」「行動力」「問題解決力」「自己表現力」等が基盤。
- ・やさしさの学習は人間関係力作りの一基盤。
- ・個の集合体が集団を形成。
- ・個をアセスメントし、個に応じた育ちをどのように求めるか。その上でグループダイナミックスを考えての学級づくり。
- ・「やさしさ」は「確かな知識を有し、その場に応じた臨機応変な言動ができる」こと。
- ・「その場に応じる」には、相手やその場の雰囲気を知ることができる個のアセスメント能力は不可欠。
- ・ルールやマナーといった基礎的な知識、技術が不可欠。
- ・「臨機応変な言動」には、豊かな知識や確かな技術を基盤に「判断する力」「行動する力」「応用する力」「効率的な段取りが組める力」「豊かな言語による想像する力」「創造する力」「表現する力」が必要。
- ・特別支援教育だけでなく、一人ひとりの子どもたちが未来に向けての貴重な資源。

— 障害理解授業を中心に —
 交流及び共同学習を推進する環境整備に関する実証的研究

人的環境整備に関する本研究のスタンス

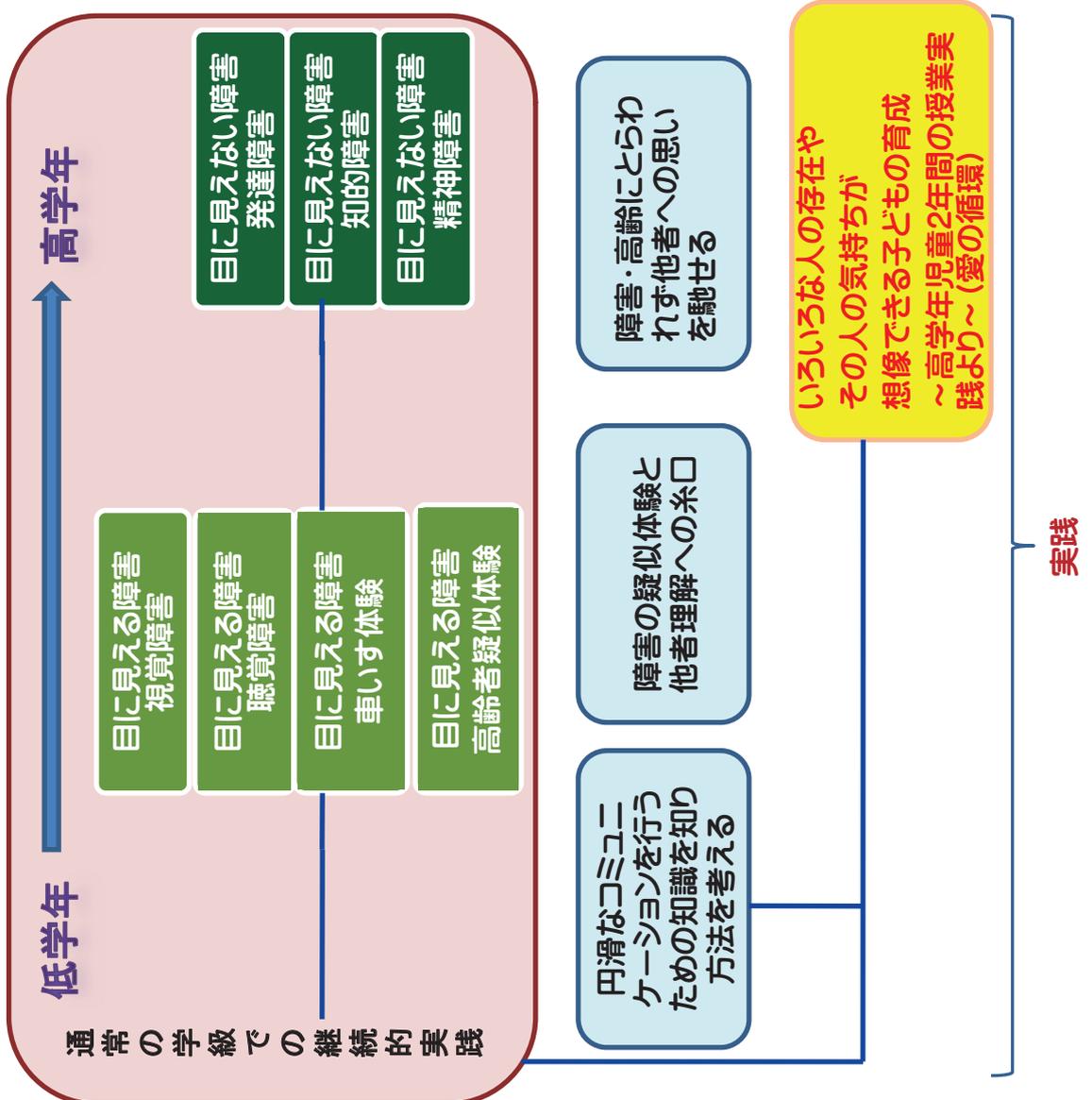
障害の理解授業

通常の学級への発信

第1期

「やさしさってなんだろうな？」研究の流れ

第2期



神戸市の取り組み実践例

津山市の取り組み実践例

学習のねらい 年次進行	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生
一般的に知られている障がい者の疑似体験学習。不健全・不自由さの理解。障がいがある方との交流を通して相手の立場を考える学習	①相手の顔や行動・様子をみて相手の気持ちを判断する。 ②「ことば」によって、人の気持ちや行動が変わることを知る。	①人は誰でも、得意・不得意なものを持っていることを知る。 ②障がいがある人や思うようコミュニケーションがとりにくい人がいることを絵本で知る。 ③理解しにくい他者との共存は「見る」「待つ」ことに始まることをイメージする。	①アイマスクを用いて、長時間の疑似体験を行う。視覚が不自由な状態を体験し、共通の経験基盤を培う。 ②視覚障がいの基礎について知り、経験に基づいて、疑問を解決する。 ③短文素材を活用し話し合いやまとめの時間を持つ。	①耳マスクを用いて、長時間の疑似体験を行う。聴覚が不自由な状態を体験し、共通の経験基盤を培う。 ②聴覚障がいの基礎について知り、経験に基づいて、疑問を解決する。 ③短文素材を活用し話し合いやまとめの時間を持つ。	①車いすを用いて、長時間の疑似体験を行う。肢体が不自由な状態を体験し、共通の経験基盤を培う。 ②車いすおよび利用者の基礎について知り、経験に基づいて、疑問を解決する。 ③障がいについて考え、目に見えやすい障がいと見えにくい障がいの存在を知る。	①高齢者長時間の疑似体験を行う。共通の経験基盤を培う。 ②誰でも訪れる高齢者の実態について高齢者と仲良くなり、施設見学を行ったり、高齢者の生活について知り、高齢や障がい等様々な実態を学び、現在の我が々が自己を知り他者の思いを受け入れようとする態度を養う。
障がい等に関する基礎知識の理解	【学習タイトル】 色々な人がいるよ、色々な気持ちがあるよ ①こんなときどきなんなかおになる？(喜怒哀楽不安)(ppt、質問紙、ロールプレー) ②けんたくん家族だれにでももあるよこまったこと。 ・うれしい声かけ ・悲しい声かけ ③「ことばのふしぎ」 ・ぼくがいやなことば 手もいやなことば ④【お話素材】 ・「給食の出来事1」 ・「給食の出来事2」 ・「授業中」	【学習タイトル】 色々な人がいるよ、君と違ったら色々な考え方があ ①アンケートにより得意不得意を調べ、みんな違うことと理解すること ②絵本「なにかができるかな？」など、障がいの知識導入を行う。 ③短いお話素材を提示し、内容や対策について話し合う。 ・よく見る子、待つことのできる子ども ④【お話素材】などを学習の深化を図る。 ・「えんそく」 ・「かけっこ」 ・「うまくいえないぼく」	【基本のことば】視覚、障がい、疑似体験、アイマスク、点字、白杖、盲導犬など、(別表)学習指導計画・ワークシート等を参照	【基本のことば】聴覚、音波、聴神経、鼓膜、補聴器、人工内耳など、(別表)学習指導計画・ワークシート等を参照	【基本のことば】車いす、操作部品名、電動車いす、リフトカー、ヘルパー、バリアフリーとユニバーサルデザイン、内部障がいなど、(別表)学習指導計画・ワークシート等を参照	【基本のことば】高齢者と、後期高齢者、デーケア施設、介護、認知症、個人差、(別表)学習指導計画・ワークシート等を参照
個別の学習活動と気づき	①人によっては喜怒哀楽があり、「ことば」一つでも、自分や相手の言動が変化することを知る。	①人によって考え方や得意不得意が違うということを知り、自分自身の得意不得意を改めて考える。 ・「助けあう生活」「認めあう生活」の具体例を寸劇や読み物から考える。心遣いや言動が及ぼす自他の気持ちの変化を感じる。	①「視覚情報が疎外されている」状況下の具体的な確認と気持ちの分析 ②障がいに対する生活の様々な工夫 ・今の私に出来ること ・これからの私がやってみたいこと	①「聴覚情報が疎外されている」状況下の具体的な確認と気持ちの分析 ②障がいに対する生活の様々な工夫 ・今の私に出来ること ・これからの私がやってみたいこと	①「車いす利用」状況下の不自由さ及び介助者としての気持ちの分析。 ②障がいに対する生活の様々な工夫 ・今の私に出来ること ・これからの私がやってみたいこと	①高齢者は障がいがあるといえるか？「不便・不自由と不幸について考えてみよう」 ②「脳」はすべての司令塔。知的障がい・発達障がい精神障がいの存在を知る。 ③【お話素材】 「先生は悔しい！」 「運動会のなわとび」 ①高齢社会の状況と高齢者の特徴及び気持ちの変化 ②目に見えない障がいやできないことへの気づき ・今の私に出来ること ・「やさしさってなんだろうな？」を自分なりにまとめてみる。
学級づくりとの関連	【担任の学級アセスメント素材としての利用。日常の学級経営(づくり)の素材としての活用】 ・課題文章や模擬場面提示による学級や児童の実態把握(学級アセスメント) ・アセスメントに基づいた教材の選択と適切な指導。指導事項の学級生活での日常化(高学年に向けての累積学習)。 ・道徳・生活科・教科・学級指導・その他すべての教育活動に関わる時間を活用。					

いろいろな人がいるよ いろいろな気持ちがあるよ(1年生)

学習のねらい		今後の「やさしさってなんだろうな？」学習の導入として、 ①私たちの周りには、人種、性別、年齢などいろいろな人が存在していることを確認する。 ②人は自分を含め、気持ちが変わるものであることを知る。 ③ことば一つで自分も相手も気持ちが変わることを知り、ことばの大切さを感じ、よりよい集団生活の基礎的スキルを学び年齢に応じた生活が実行できるよう学習する。 【この学年では障害についてはふれない】		
時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当
1	導入	①この活動のねらいと流れを知る ②社会には、性別、年齢、人種、体調など異なっている人がいる。 ③提示された六つの気持ちと表情のマッチング。提示場面（文章）とそれに対する表情の動作化による表情変化の確認。 ④ケンタ君の家族の「こまったな」に対することばかけによる気持ちの変化について。（前振り）	1年やさしさ導入パワーポイント	学級担任 または 特別支援教育 担当者等
	2	調査	④ケンタ君の家族の「こまったな」に対することばかけによる気持ちの変化について（前時の続き） ○「ことばのふしぎ」アンケートの実施。	
3・4・5 （2） 3時間程度・学級の実態で判断	気づき・学習	⑤アンケートデータの結果から、「いわれていやなことば」は「いうと相手がいやなことば」であることを気づかせる。 ⑥このようなことばは相手も自分も傷つくので、使ってはいけないことを確認する。 ⑦パワーポイントより このような顔になるのはどんなときのお話作り。 （文章表記後口頭発表または、口頭発言のみ 担任判断） 担任は、学級の実態や課題、最近の出来事などを利用してお話を深めてもよい。	「ことばのふしぎ」アンケートの結果ppt 1年やさしさパワーポイント	学級担任 及び 担任の要請や 必要に応じ ゲストとしての 特別支援教育 担当者
	深化・般化	⑧担任の判断に基づき、「お話素材」の中から適切な読みをもの、または担任が実態に関連した簡単な読みものを作成する。 担任により学級に適切な形でそれらの資料を提示し、児童との話し合いにより、「感情と表情」「ことばと気持ち」「ことばが自他に与える言動への影響」「場に応じた言葉づかい」などの学習をさらに深化する。	お話素材 ・「給食の出来事1」 ・「給食の出来事2」 ・「授業中」 など 担任自作の簡単なお話素材	

色々な人がいるよ、君と違った色々な考え方があるよ(2年生)

学習のねらい		①人はだれでも「自分がなにができて」「なにができない」、「得意」「不得意」をもっていること知る。 ②障がいがある人もいることを絵本を通して知る。 ③自分が理解しにくい他者に対して、「よく相手を見ること」「まつこと」が相手の気持ちを和らげることを知る。 ④来年度以降の疑似体験や学習について簡単に知らせる。			
時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当	
1	導入・調査	①1年の学習を振り返る ②自分自身について考えてみよう。	①色々な人がいたことを確認する。目に見えてわかる違いと、外見ではわからない違いをおさえる ②お話素材を用い、不得意の様子を提示。アンケートの実施。	A君の折り紙や字などの写真や絵またはおはなし素材からの文章 (ppt などでの提示) アンケート用紙	学級担任 または 特別支援教育 担当者
	知識	③人には得手不得手があることを確認する。十人十色であることを知る。 ④色々な人のなかには、障害がある人もいることを知る	③集計結果を発表し、人それぞれが得意不得意をもっていくことを確認する。違って当たり前であることを確認する。 ④「なにができるかな? なにかできるかな?」の絵本の一部を用い、外見ではわかりにくい言動の例を紹介する。その際に、「なにができるかな? なにかできるかな?」のアンケートをおこなう。	集計結果のパワーポイント 絵本「何ができるかな? 何かできるかな」パワーポイント (見せる部分を選択提示)	
3・4 (2、3時間程度・学級の実態で判断)	学習・気づき	⑤お話素材	⑤「よく相手を見ること」「相手をまつこと」に関するお話素材の提示と話し合い	相手の状況や気持ちを推察することの大切さや、自分と違った見方もあることを知る。皆が工夫して対応をすることにより、上手く生活しあえる可能性があることを確認する。	学級担任 及び 担任の要請や 必要に応じ、 ゲストとしての 特別支援教育 担当者
	深化・一般化	⑥お話素材を用いて、場に応じた言葉遣いの大切さについてさらに話し合う。	⑥担任の判断に基づき、担任が学級の実態に関連した簡単な読みものを作成。または「お話素材」から読みものを選択。担任により学級に適切な形でそれらの資料を提示し、児童との話し合いにより、「十人十色」「関わり合うことによる気持ちの変化」などの学習をさらに深化する。	お話素材 ・担任自作の簡単なお話素材 ・「かけっこ」 ・「うまくいえないぼく」 ・「おじいちゃん」など	

視覚障害疑似体験(3年生)

学習のねらい		①アイマスクを用い比較的長時間の聴覚障害疑似体験を行い、「視覚が不自由である状態」を共有できる経験基盤をつくる。 ②視覚障害に関する基礎的な知識を学び、さらに体験などによってもった自分の疑問を明らかにし、解決の手立てを考える。 ③実際に視覚に障害がある方に会い、生活の工夫を尋ねたり、点字などの情報保障について実際に確かめ、自分の疑問や課題について尋ね、解決に近づく。 ④視覚障害に関連した、読み物資料などを担任が提示し、児童自身の視覚障害に対する思い、できることなどを話し合う。		
時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当
1	導入	①この活動のねらいと流れを知る ②視覚の役割や視覚に障害がある時の不便さについて想像する。 ③視覚障害疑似体験例として「折り紙体験」を通し、体験方法の説明と体験時の安全について確認。	ppt アイマスク 白杖 疑似体験練習シート	学級担任 または 特別支援教育 担当者
2				
6 時間 程度 の 体験	①一日疑似体験 ②用意された体験の実施 ③疑似体験シートへの記入	①アイマスク、白杖による体験 ・一日学校生活体験を基本とする ・担任判断で一週間で終了する程度の児童が体験 ・つけていないは行動の観察と対応を学ぶ。 ②ワークシートに体験をまとめる。観察者は同様に体験者の変容をまとめる。	アイマスク 白杖 気づきシート 用意された体験例 ・グルメ体験 ・お買い物ごっこ体験 ・お絵かき体験 その他	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者
8	調べ学習	①疑似体験により気づいたこと、疑問、自分の考えをまとめる。 ・できること。できないこと ・その他 気づいたことなど	インターネットのリンク先などを提示。 検索の仕方を教えてもよい。 まとめシート 質問シート	
9		②視覚に障害がある人に尋ねたい質問を考える。 ④視覚障害の方に聞きたいことを決める。		
10	知識	①自分の疑問点を解決する ②耳に障害がある人の暮らし方を伺う	疑問・質問・討論 メモシート	視覚障害がある方 学級担任または 特別支援担当者
11	深化・ 一般化	①視覚に障害がある人に関するお話(作文など)を読んだり聞いたりして、対策などについて意見を出し合う。(自己認識と他者理解)	お話素材 ・ ・ ・ または担任が学級状況に応じた話や文章を作成し素材にする。	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者
12		②自分が今回の学習で学んだことについて振り返りの作文などでまとめる。時間があればそれを発表しあう。		

聴覚障害疑似体験(4年生)

学習のねらい	①耳マスクを用い比較的長時間の聴覚障害疑似体験を行い、聴覚が不自由な状態を共通の経験基盤としてもつ。 ②聴覚障害に関する基礎的な知識を学び、さらに体験などによってもった自分の疑問を明らかにし、解決の手立てを考える。 ③実際に聴覚に障害がある方や手話通訳者に会い、コミュニケーションの方法を見たり、自分の疑問や課題について尋ねたりして、解決に近づく。 ④聴覚障害に関連した、読み物資料などを担任が提示し、児童自身の聴覚障害に対する思い、できることなどを話し合う。				
時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当	
1 2	導入	①今年度の学習のねらい ②聴覚障害基礎知識1 ③疑似体験の説明	①この活動のねらいと流れを知る ②聴覚の役割や聴覚に障害がある時の不便さについて想像する。 ③聴覚障害疑似体験セットの説明と疑似体験練習	ppt ゆいちゃんの作文 疑似体験耳マスク 疑似体験練習シート	学級担任 または 特別支援教育担当者
6 時間 程度 の 体験	疑似体験	①一日疑似体験 ②疑似体験シートへの記入	①聴覚疑似体験セットによる体験 ・一日体験を基本とする ・半数児童が体験 ・半数児童は対応を学ぶ。観察。 ・セットをつけて話し合う ・セットをつけた授業に望む ・セットをつけた学校生活 ②ワークシートに体験をまとめる。 観察者は同様に体験者の変容をまとめる。	聴覚疑似体験セット 気づきシート	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者
8 9	調べ学習	調べ学習	①疑似体験や気づきシートに基づき自分の考えや疑問をまとめる。 ・不自由・不便なこと ・不自由・不便と感じなかったこと ・その他 気づいたことなど ②聴覚障害者の生活上の不便を想像し、調べる。 ③そのことに対してどんな解決の方法があるか調べる。 ④聴覚障害の方に聞きたいことを決める	児童の疑問によって必要なものを準備する。 インターネットのリンク先などを提示する。 検索の仕方を教えてもよい。 まとめシート 質問シート	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者
10 11	知識	聴覚障害基礎知識2 聴覚と脳の関係 言語獲得過程を学ぶ	①耳が聞こえるしくみ脳との関係を知る。 ②耳とことばの関係を知る。 ③誕生時より耳が聞こえないことの不自由について確認する。 ④テイベートの方法について確認をする	ビデオ「赤ちゃんから発話まで」 ppt 耳のしくみ	学級担任 または 特別支援教育担当者
12	対話	テイベート	①自分の疑問点を解決する ②耳に障害がある人の暮らし方を伺う		学級担任
13	討論	聴覚に障害がある人と話してみよう	①自分の疑問点を解決する ②耳に障害がある人の暮らし方を伺う	疑問・質問・討論メモシート	聴覚障害がある方 学級担任または 特別支援教育担当者
14 15	深化・一般化	お話を聞いて友達や先生と意見を交換する	①耳が聞こえない人に関するお話(作文)を読んで、いろいろな意見を出し合う。(自己認識と他者理解) ②自分が今回の学習で学んだことについて振り返りの作文または発表をする。時間があればそれを発表しあ		学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者

車いす体験(5年生)

学習のねらい		①車いす操作についての基礎的知識、安全な操作を学び、比較的長時間の車いす乗車体験と介護体験を行い、車いすでの生活状態に対する共通経験基盤をもつ。 ②車いす利用者にどのような人がいるか等の基礎的な知識を知り、体験などによって得た自分の疑問を明らかにし、解決の手立てを考える。 ③実際に車いすを利用して生活している方とあい、自分の疑問や課題について尋ね、生活の様子をうかがい、解決に近づく。 ④バリアフリーとユニバーサルデザインについて学び、車いす生活者にとっての自分の町や自校は住みよいかどうかを考える。 ⑤「お話素材」などを担任が提示し、児童の障害に対する思い、自分のできることなどについて話し合う。		
時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当
1 2	導入 ①今年度の学習のねらい ②車いす操作の基礎知識説明 ③車いすをながめて操作してみよう	①この活動のねらいと流れを知る ②車いす体験を安全に行うための知識や介護の仕方について説明する。 ③車いすに施されている工夫や、実際に乗る、介護する練習を行う。	ppt	学級担任 または 特別支援教育 担当者
6 時間 程度 の 体験	擬似体験 ①一日疑似体験 ②疑似体験シートへの記入	①車いす体験 ・一日体験を基本とする ・1日3～4人児童が体験 ・全児童が車いす体験と介護者体験を行う。近くの人にも心配りをする。 ・基本的には、トイレ体育の時間以外は乗ったまま学校生活を行う。 ②ワークシートに体験をまとめる。介護者は同様に体験者の変容や周りの子どもの言動を記録する。	車いす 気づきシート	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者
8 9	調べ学習 調べ学習	①気づきシートに体験より得た自分の疑問や考えやを整理する。 ・不自由・不便なこと ・不自由・不便と感じなかったこと ・その他 気づいたことなど ②車いすでの生活上の不便を想像し調べる。 ③そのことに対してどんな解決の方法があるか調べる。自分の考えを述べる。	質問シート 児童の疑問によって必要なものを準備する。 インターネットのリンク先などを提示する。 検索の仕方を教えてもよい。 まとめシート	
10 11	知識 バリアフリーとユニバーサルデザインについて知る	①二つのことばの違いを調べる、学ぶ ②実際にどのようなものがあるかこれまでの学習を通して、振り返ったり、新たにしらべたりする。 ③私たちの住んでいる鶴川や自分の学校は生活しやすいか否かを考える。 ④町や学校の工夫はないだろうか？	視覚、聴覚にもどったり、小田急線での工夫などを例にあげる。	学級担任 または 特別支援教育 担当者
12 13	対話・ 討論 車いすを利用して生活している人と話してみよう	①今までの学習で、調べたことを確かめたり、さらに疑問になっている点についてうかがう。 ②車いすを利用して生活している人の生活をうかがう。 ③移動の手段である、福祉車両を見せていただく。	疑問・質問・討論 メモシート	車いすを利用されている方 学級担任(司会) 特別支援担当者
14 15	深化・ 一般化 お話を聞いて友達や先生と意見を交換する	①お話素材を読んで、いろいろな意見を出し合う。 ・みんなにとって暮らしやすい町とは？ ・障害に対する自己認識と他者理解 ②自分が今回の学習で学んだことについて振り返りの作文または発表をする。時間があればそれを発表しあう。		学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲストとしての特別支援教育担当者

高齢者疑似体験(6年生)その1

学習のねらい	<p>①疑似体験用具に対する基礎的知識、安全な操作を学び、比較的長時間の疑似体験と介護体験を行い、高齢者としての生活に対する制約についての共通経験基盤をもつ。</p> <p>②ナーケア施設を訪問し、施設での高齢者の様子を見たり、通所している高齢者の方々と話し合ったりし、疑似体験に加えて得た自分の高齢者に対する見方を明らかにする。</p> <p>③地域の老人会の方々との交流(学校に来てもらう、こちらから出向く)を通し、高齢者の生活や、仲良くなるという為にはどのような配慮、考えが必要か課題をもつ。</p> <p>④共生社会には、自己認識と他者理解が必要であり、それが高齢者のみならずすべての人たちの暮らしを高め、生きるために大切であることを知る。</p> <p>⑤「お話素材」などを担任が提示し、児童の障害に対する思い、自分のできることなどについて話し合う。</p>				
時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当	
1 2	導入	<p>①今年度の学習のねらい</p> <p>②高齢者体験グッズの説明</p> <p>③自分で体験を選択する</p>	<p>①この活動のねらいと流れを知る</p> <p>②疑似体験を安全に行うための知識や介護の仕方について説明する。</p> <p>③視覚、聴覚、動作の制約など自分で高齢者の体験内容を決定す</p>	<p>ppt</p> <p>疑似体験グッズ</p>	学級担任 または 特別支援教育 担当者
6 時間 程度 の 体験	疑似体験	<p>①一日疑似体験</p> <p>②疑似体験シートへの記入</p>	<p>①高齢者疑似体験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一日体験を基本とする ・1日5人程度の児童が体験 ・全児童が高齢者体験と介護者体験を行う。近くの人にも心配りをする ・基本的には、登校から下校まで体験を続ける。 <p>②ワークシートに体験をまとめる。介護者は同様に体験者の変容や周りの子どもの言動を記録する。</p>	<p>疑似体験グッズ</p> <p>気づきシート</p>	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲスト としての特 別支援教育 担当者(役割 分担)
8 5 10	見学・ 対話・ 対話・ 認識	ナーケア施設訪問	<p>①ナーケア施設を見学</p> <ul style="list-style-type: none"> ・施設の概要について話を聞く ・通所者の方々の生活を見る ・通所者の中に入り、自分たちが用意してきた話題や物を使って、談笑をし、仲良くなろうとする。 <p>②自己の疑似体験と何が異なっているか。通所者の方々とのコミュニケーションから何を感じたかまとめる。</p>	<p>気づきシート</p> <p>高齢者と話し合う 素材の準備</p> <p>まとめシート</p>	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲスト としての特 別支援教育 担当者(役割 分担)
11 12	対話・ 対話・ 認識	地域の老人会の方々との話し合い	<p>①地域の老人会の方々に、元気に生活を送っている方々を学校にお招きする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仲良くなるにはどのような用意をするか考える。 ・テーマを決めて地域の高齢者との話をする。 <p>②施設の方々との違いについてまとめ、十人十色であることを知る。</p>	<p>計画シート</p> <p>まとめシート</p>	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲスト としての特 別支援教育 担当者(役割 分担)
上記 オブ シ ョ ン (長期)	対話・ 対話	地域にお住まいの高齢者宅を訪れ、暮らしに触れ、どうすれば仲良くなることができるかを考え、実際に継続的に付き合ってみる。	<p>①生活の本拠地である高齢者宅を訪れ、実際の暮らしの中で、児童たちが高齢者と仲良くなる為の工夫を考える。</p> <p>②どんなことをすればよいか。どのようなことができるかなど考える。</p> <p>③高齢者との付き合いを通し、相手がどのようなことを考え、どう対応すればよいかの工夫を考える。</p>	<p>計画シート</p> <p>振り返りシート</p> <p>まとめシート</p>	学級担任及び 担任の要請や必要に応じ、ゲスト としての特 別支援教育 担当者(役割 分担)

高齢者疑似体験(6年生)その2

時数	学習内容	学習の流れ	用意するもの	担当
13	知識・調べ学習・考えのまとめ(オプシヨン)	①学習の振り返り	①2年生で学んだ「何ができるかな?何かできるかな?」絵本再読。(知的障害、発達障害、精神障害などについても軽く触れる。)今までの「やさしさ学習」の振り返りを行う。	学級担任 または必要に応じて特別支援教育担当者
		②十人十色	②人は十人十色である。個性の違い障害のあるなし、生活環境のちがい年齢の違い、など色々な要因が輻輳している。	
14		③脳の働き	③人の思考、言動、感情は脳によって作られる。また障害の中にも脳と関わることもあったことを振り返る。(聴覚野、視覚野、大脳皮質などについて軽く触れる。)	
		④ICIDHとICFについて	④簡単に説明し、共生社会の出現の為にはなにが必要か課題を与える	
		⑤脳の働きを考え、自分を知り、他者を理解することについての意見を考える	⑤脳の話聞き、新聞の切り抜きや種々の情報を参考に「共生社会と排他社会の現状、メリット、デメリット」についての自分の意見を考える。 ⑥そのために今の私には何ができるか。将来の私は何をしたいか。考える。	
15			学級で培ってきたあらゆる資料を参考にする。	
16			発表シート	
17	発表・深化・一般化	①私が学んだこと	①やさしさの学習を通して私が学んだことについて発表をする。質疑を受け付ける。	発表方法については効果的と思う発表を自ら選択
18		②「読む」「聴く」「考える」「伝える」の復習	①お話素材等を読み自分の意見を持ち、わかり安く論理的に相手に伝える。	
19				

6年生(5年生も一部含む)の学習にあつては、日常の学級での全教科にまたがる継続的な掘り起こし指導(新聞の切り抜きによる社会動向、脳や体に対する興味付けなど)がベースにあり それらのまとめとしてのやさしさってなんだろうなの学習(自己意識、他者理解)ととらえてほしい。従って、時間としては総合的な学習の時間のみならず、あらゆる場面で行われていることが重要と考えている。

【低学年 自己認識他者理解】

「とくだよ！ うまくできないなあ・・・」

ひろみくんは2年生です。

ひろみくんは、外であそぶのが大好きです。こうえんに行くと、木にするするとのぼったり、ブランコなんかたつたままよこになるくらい高くこいだりすることができます。見ているおかあさんたちは、いつひろみくんがおっこちるのではないかとときどきはらはらしています。

よしえさんも負けずに木に登りはじめました。3回くらい足で木をはさんでのぼったのですが力がたりずにとんとおちてしまいました。ブランコもこわくて、すこしおおきくこぐと かおがひきつってきて「こわーい」とおもわずさげんでしまいます。

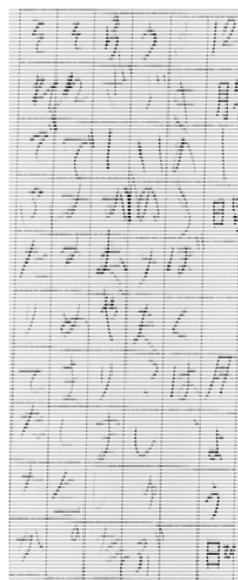
でもよしえさんは、教室でおべんきょうしているときはとても元気です。

よしえさんは、おえかきもじょうず。ノートの字もとてもきれいです。

おりがみもみごとで、こまかなところまで、ぴしっとあっています。2年生とはおもえない美しさです。

一方、ひろみ君のお絵かきは、馬も犬もほとんど同じ。ノートの字はまるでみみずがはったよう。おりがみもなにをおっているのかさえわかりません。

たんにんの先生がひろみくんの近くにきただけで、あわててノートをとじてかくしてしまいます。先生にみられたくないからです。



しげきくんも字はあまりとくいではありません。でも しげきくんはバイオリンがとでもじょうずです。

はなこさんも木のぼりはとくいではありませんが、ごはんをたくさん食べて、病気をしたことはありません。

るみさんは、算数のけいさんがとくいなので、おかねのけいさんはだれよりもはやいしっかりものです・・・

このようにひとそれぞれ みんなとくいなものふとくいなものがちがうのです。

さて、ここですこしかんがえてみましょう。

あなたのとくいなことは なんですか？

あなたのふとくいなことは なんですか？

あなたが いまよりも とくいにしたいことはなんですか？

なまえ()

【低学年 自己認識他者理解】

「うまくいえないぼく・・・」

ひろみくんのクラスでは、毎朝「1分間スピーチ」といって順番に子ども達を楽しかったことや、初めて知ったことなどをお話します。

ひろみくんのスピーチの日がどんどん近づいてきます。
毎日二人ずつ、スピーチします。

じつはこの前もひろみくんはスピーチの時に緊張して、うまく声が出ませんでした。何をいっているのか頭の中が真っ白になったのです。

あと 3 日でまたその日がやってきます。ひろみくんの心はとても気分が重いのです。その日は学校をやすみたいと思っているくらいです。

とうとうその日がやってきました。ひろみくんは 2 番目に話をします。なんと 1 番目の人もどうやら緊張していたみたいで、つかえつかえお話をしています。まわりのこどもたちはクスクス笑っています。ひろみくんの頭の中にはこの前の自分のようすが思いうかび足ががたがたふるえてきました。

自分の番です。おかあさんと一緒に考えた、「いちごがり」のお話をはじめました。きんちょうのあまり、「いいいいちご・・・」などといってしまったりしました。

友だちからは、「ひろみきちゃんといえよお～」などと声をかけられてしまいました。きちんと言おうと思えば思うほどお話がうまくでません。ひろみくんはその場からにげだしたくなってしまいました。そしてぼとりと涙がおちてきました。

【発問の例】

○ぼとりと涙がおちてきた ひろみくんのきもちは、どんなきもちだとおもいますか？

○あなたなら、ひろみくんにどうしてあげるのがいちばんよいとおもいますか？

○あなたもきんちょうしてしまったけいけんはありますか？
そのときは どうしてもらいたかったですか？

【生活スキルに関するお話素材 学年 Free】

ルールとマナー

皆さんは「ルール」ということばと「マナー」ということばをしていますか？

ルールということばは、ドッジボールや野球やゲームなどによくつかわれます。ルールを日本語でいうと「約束」「規則」などの意味になります。ルールがひとそれぞればらばらだと 野球もゲームもうまくすすめることができずけんかがおきたり、つまらないものになったりすることが想像できます。

マナーということばは、「テーブルマナー」、「あいさつのマナー」などと使われます。

足をテーブルの上にあげてご飯をたべたり、くちゃくちゃと音をたててたべたり、テーブルのまわりにこぼしたりするのはテーブルマナーができていません。

朝 学校に行くときに友だちや先生に会ったときに「おはよう」「おはようございます」を言うのもあいさつのマナーのひとつです。

さて、あなたの生活のなかで、まもれていないルールはありませんか？
なおしたいマナーはありませんか？

自分で自分のやっていることをふりかえってみる。

自分で気づいて、自分で自分をかえる。

みんな一人ひとり、これができるようになると、自分自身だけでなく、学校のクラスも大きくかわると思います。

ちょっと立ち止まって ルールとマナーについて自分をふりかえってみませんか？

【生活スキルに関するお話素材 学年 Free】

「ちょっとしたことだけれど・・・」

実際にあったおはなしです。

この頃パスモやスイカなどといった便利なカードができて定期券やきっぷのかわりにすることができるようになりました。駅の改札口は、機械にそれをタッチするだけで通れるようになりました。

みんなが学校や会社を終わって帰る夕方6時過ぎのことでした。その便利な改札口は、駅への入り口がわと駅から出るがわとの両方にタッチできる場所があります。そこでちょっとしたことがおきました。

先生の住んでいる駅の近くには大きな中学と高校があります。その中学生だと思のですが、電車がついて駅の外にでようとしたお年寄りが機械にタッチしようとしたときに、反対側からきた中学生がお年寄りをみつけすかさず走ってその反対側のタッチする場所に定期券をくっつけたのです。明らかに先に機械につけようとしていたお年寄りよりもタッチの差で、中学生の方が早くタッチしてしまったようです。

お年寄りの側の機械はタッチできないマークがついてしまいました。しかたなくお年寄りは隣の機械にうつりました。

その時です。すれ違うおとしよりに「勝った」と一言中学生が言ったのです。

さて あなたらなこの中学生についてどんなことを感じますか？

【生活スキルに関するお話素材 学年 FREE】

「マナーからルールへ、そしてマナーへ」

現在大人がためられているお話です。

千代田区では、区内の道路で歩きながらたばこをすったり、そのたばこをポイ捨てしたりすると罪になり罰金 2000 円を払わなければならない禁煙条例というルールをもうけました。

なんとその法律が出来てから 6 年の間に、2000 円を払った人が、およそ 48300 人（2008 年 12 月まで）にもなるそうです。

たばこを吸うと、肺がんや高血圧などの病気を起こして体に悪い影響があることは医学ですでに明らかにされています。たばこの箱にもたばこは体に害があるかもしれないということを書いてあります。それでもたばこを吸う人がいます。吸うとリラックスできるという人もいます。「吸う吸わない」は最終的にはその人の判断に任せられると思います。

千代田区がルールにしたのは、たばこを「吸う吸わない」の問題ではなく、その吸い方を問題にしたのです。

「歩きたばこ」は、たばこを吸いたくない人に無理矢理自分の煙を吸わせたり、とても高い温度のたばこの火が歩いている人に当たりやけどをさせてしまったりすることがあります。「たばこのポイ捨て」は、歩道をはじめとして街がよごれるだけでなく、火事をまねくこともあります。たばこをすって入る人の後ろをあるいていると、なにげなくぼいと捨てる人の多いこと。中にはわざと下水の中に放りこむ人も見かけます。先生は思わず「おとしましたよ。」って言うようになります。

この間千代田区九段下の歩道を歩いていてちいさな看板を見つけました。

「ルールからマナーへ」と書かれていました。

先生は「はっ」としました。千代田区は、お金をたくさん集めるためにやっているのではない。「ルールがきちんと出来るようになるとルールを廃止してマナーという本来の状態にしますよ。」という意味だと思いました。

今 大人がためられています。6 年たっても大人にはまだ合格の通知がとどかないようです・・・

【聴覚障害・視覚障害に関するお話素材】

アイマスク体験 (児童の作文より)

今日ぼくは、四、五、六時間目のそう合の時間に点字の勉強や体験をしました。

最初は目の不自由な柿島さんに話を聞いたり、しつ問をしたりしました。

柿島さんは、20 才前後に目をわるくして、し界がせまくなって行って、目がみえなくなりました。柿島さんは目が見えなくなった時は、とてもショックだったそうです。目が見える人を見ると、うらやましくなると言っていました。

僕は耳が聞こえないから、柿島さんのショックな気持ちとうらやましい気持ちがぼくに伝わってきます。

柿島さんは、最初はショックな気持ちだったけど、今はなんとも思っていない気持ちだそうです。ぼくも、柿島さんの気持ちと一しょです。

ぼくは、一学期の時に、お母さんに言われた事を思い出しました。

それは 「人は、とくいな事も苦てな事も両方あるし、体の中で自分が気になるところはみんなちがうけど、みんな持っているんだよ。」と言われた事です。

ぼくは、「そうだなあー」と思いました。

アイマスク体験は、三浦君とやりました。とてもこわかったです。

何でかと言うとしょうがい物があるからです。お姉ちゃんが「今日 階段を 柿島さんが下りる時に一色君が、かたをかして、あげて下りてあげていたよ。」と言っていました。

ぼくは、一色君が柿島さんの気持ちになって、考えてしてあげたのはとてもすごいと思えました。

僕は、目の不自由な人を見かけたら、声をかけてたすけてあげたいと思います。

【聴覚障害に関するお話素材】

あなたはどうおもう？ ひろみくんのできごと1

これは今から何年も前のはなしです。補聴器の性能があまりよくなかった時代のお話です。

ひろみくんは補聴器をつけています。

ひろみくんは耳のきこえがあまりよくありません。

補聴器はつけているものの、ひろい校庭などでみんなの話をききわけるのは簡単なことではありません。

ひろみくんは、みんなと外であそぶのがだいすきです。

今日は、中休みに校庭にでてクラスの男の子たちでドッジボールをすることになりました。もちろんひろみくんもドッジボールに参加しました。

ひろみくんはろう学校から今年転校してきました。

ろう学校では、人数が少なかったので、みんなでドッジボールをするということはありませんでした。だからルールがよくわかりません。

さらにこのクラスには「3秒ルール」というのがあり、ボールをもったら「3秒以内」に相手チームになげつけるか、反対側の自分のチームの人にパスをしないといけません。

ひろみくんは友だちにルールをききました。しかし、ひろくてざわざわしている校庭ではほとんどルールを聞き取ることができませんでした。ドッジボールがはじまりました。

ひろみくんはボールをうけるのはとてもとくいです。とんできたボールをじょうずにうけました。そして 相手チームのだれかをねらおうかとボールをもったまま、あちらこちらをうろうろしていました。

とつぜん相手チームのけんたくんが「3秒違反」といって、歩いてきてボールをひろみくんからとろうとしました。

ひろみくんは、ボールがとられないようにしっかりとにぎったままはなしません。むりやりとろうとするけんたくん。ひろみくんはボールをもったままじめんにしゃがみました。

そのときです。まわりから、
「ひろみなにをしてるんだよお」
「なかやすみがなくなるだろう」
「はやくしろよ」

などのこえがつぎつぎにとんできました。

とうとう中休みがおわりました。げたばこにむかうみんなの口からはひなん
の声が何度も何度もひろみくんにたいしてあびせられました。

ひなん・・・欠点（けってん）やあやまちをとがめてせめること
「できないこと」や「わからないこと」、「しっばいしたこと」や「ま
ちがったこと」に対して、いろいろな（もんく）ことをいうこと。

【発問の一例】

1. ひろみくんはどうしてボールをにぎったままだったのだろうか？
2. ひろみくんは、「3秒ルール」ってしっていたのだろうか？
3. ボールをはなさなかったひろみくんの気持ちは？
4. けんたくんたちはどんな気持ちだろうか？
5. もんくをいわれているひろみくんの気持ちは？

【聴覚障害に関するお話素材】

あなたはどうおもう？ ひろみくんのできごと2

「3秒違反」と相手チームのけんたくんがいました。
けんたくんはあるいてきてひろみくんからボールをうばおうとしました。
「どうしてぼくのボールをとるんだ。」とボールをもったまま、ひろみくんはしゃがみこんでしまいました。
その時みんなから「休み時間がなくなるだろ！！」とひろみくんにたいしてせめる声がいつせいにあがりました。
とうとう中休みがおわりました。
げたばこにむかうみんなの口からは先ほどの声が何度も何度もひろみくんにたいしてあびせられました。

教室に入ってもみんな気持ちはおさまりません。
「あ～あ、中休み終わっちゃったよ～」
「中休みをひろみにとられた」
「あいつはルール違反だ！」
ひろみくんのことを口々ににひなんしつづけています。
それはわざとひろみ君に聞こえる大きな声のようです。

担任の先生が教室にやってきました。そしてクラスの子どもの様子をみて、いったいなにがあつたのか尋ねられました。
けんたくんは立ち上がって、ひろみくんがドッジボールでルール違反をしたこと。そしてそのルールにしたがわないで、ボールをわたさなかったこと。そのためたのしみにしていた中休みがあそべないでおわったこと。をいつきにお話しました。
まわりのこどもも「そうだそうだ」とくちをあわせてふたたびひろみくんのとった行動にたいして口々に文句をいいました。

その時です。

ひろみくんはとつぜん両手で一気に左右の補聴器をはずして机におき、机に両手をだして、その中に顔をふせてしまいました。

その様子を見たけんたくんをはじめドッジボールをやっていた何人かが突然再び大きな声で叫びました。

「ひろみがまた補聴器をはずした！」

「ひろみがまたきこえなくした。」

【発問の一例】

1. 「ひろみくんはとつぜん両手で一気に左右の補聴器をはずして机におき、机にだした両手の中に顔をふせてしまいました。」をじっさいにジェスチャー（まね）でやってみてください。

2. どうしてひろみくんはこんなことをしたのでしょうか。

3. どうして「ひろみが補聴器をはずすとみんなは」、再び叫ぶのでしょうか？

【聴覚障害に関するお話素材】

あなたは どうおもう？ ひろみくんのできごと3

「3秒違反」のことでドッジボールゲームが止まってしまい、やがて中休みがおわってしまいました。

ひろみくんはみんなにせめられています。

教室に帰ってもまだその声はおさまりません。

とうとうひろみくんは、補聴器をはずしてしまいました。

そして、机に顔を伏せてしまいました。

その様子を見たけんたくんをはじめドッジボールをやっていた何人かが突然再び大きな声で叫びました。

「ひろみがまた補聴器をはずした！」

「ひろみがまたきこえなくした。」

実は、ひろみくんが補聴器をはずしたのは、この時がはじめてではなかったのです。

ひろみくんは、前にもなんどかこのようなことをしていたのです。ドッジボールのときだけでなく、サッカーの時にも鬼ごっこのときにもやはりルール違反をしていたのです。その度に、みんなは注意をしたり教えてあげたりしていたのですが、ひろみくんはなかなかみんなのルールをまもれなかったのです。

まだほかにもありました。お掃除の時にぞうきん係になった時は、汚れた水が入ったバケツの中に手を入れるのがいやで、やらないことがたびたびありました。自分の好きなほうきだけやり続けていたのです。

ついこの間も鬼ごっこのことで、今日と同じようなことになり、ひろみくんは補聴器をはずしてしまっただけです。

その時は、その様子を見ていた 担任の先生が中に入りました。

1. ひろみくんの耳はきこえにくいからわかりやすくお話をしてあげること。

その方法はあなたたちが考えること。

2. なかまはずれにしないこと。

をみんなにお話されたばかりでした。

だから、今日もみんなは、ドッジボールにひろみくんをいれてあげたのでした。

【発問の一例】

1. 「ひろみくんが補聴器をはずす」ということは なぜみんなの怒りにつながったのでしょうか？

ひろみくんのクラスでの生活はどのようなものだったのでしょうか？

2. 担任の先生が「ひろみくんにわかりやすくお話をすること。その方法はあなたたちが考えること。」といました。

あなたならどのような方法でひろみくんにいろいろなことをわかってもらいますか？

【聴覚障害に関するお話素材】

あなたはどうおもう？ ひろみくんのできごと4

ドッジボールでもうまくルールをまもれなかった、ひろみくんは、補聴器をはずしてしまいました。そして、机に顔を伏せてしまいました。

すると「ひろみがまた補聴器をはずした！」「ひろみがまたきこえなくした。」とクラスの中から声があがりました。

実はひろみくんは初めて補聴器をはずしたのではなかったのです。

みんなの「また補聴器をはずした！」には今までの色々な思いがこめられたことばだったのです。

3 時間目は国語の時間でしたが、担任の先生は 今 ここでひろみくんのことやクラスのこれからを話し合っておかなければならないと判断し、国語の時間と6 時間目の学級会の時間を入れ替え、話し合いの時間にしました。

そして、黒板に次のように書かれました。

1. 先生にとっては全員一人ひとりが宝物。だから誰にも公平。
2. クラス 34 人はみんな得意なこと、不得意なことが違っていること。
好きな事や嫌いな事も違っていることを知ろう。
3. だから お互いが相手の気持ちを考えること。
4. 相手の考え方や感じ方を予想し、お話をしたり、助け合うこと。
5. ひろみくんだけでなくクラスみんなのために。

クラスのなかでひろみくんともよくお話しするりゅういちくんがたちあがりました。

りゅういちくんはふだんおとなしい子どもです。

でもこのときは、少し涙声で自分の意見を言いました。「ぼくは、ひろみくんとお話をよくするけど、ひろみくんは、ろう学校からきたから、知らないことが多いみたい。それに、お話をゆつくりとはつきり前からしてあげないとわかりにくいみたい。ぼくたちはついひろみくんにふつうにはなすけど、気をつけ

ないといけないと思う。ひろみくんはわからないからみんなに言われると補聴器をはずすしかないことがあるのだと思う。」といました。

さらに続けて、「でも、ひろみくんもいけないことがあると思う。ひろみくんは、掃除の時などで、やりたくないぞうきんなどは、いやだと言ってやらない。遊びのルールもわかって自分のルールだけで動いているのは違反だと思う。」とはっきりいいました。

そして「僕たちもかわらないといけないけど、ひろみくんもかわろうとしてもらわないといけないと思います。」とつけたしました。

せっかくのりゅういちくんの意見も、残念なことにひろみくんの補聴器ははずれたままで、しかも顔をふせ、下をむいたままです。

先生が近寄ってひろみくんに補聴器をするようにいいましたが、じっとしたままでした。

先生は みんなに話し合いを続けるようにいいました。

【発問の一例】

1. 担任の先生は、クラスみんなになにを言いたかったと思いますか？
2. りゅういちくんの意見についてあなたは どう 思いますか？
3. りゅういちくんが涙声になったのは？

【聴覚障害に関するお話素材】

あなたはどうおもう？ ひろみくんのできごと5

そして、黒板に次のように書かれました。

1. 先生にとっては全員一人ひとりが宝物。だから誰にも公平。
2. クラス 34 人はみんな得意なこと、不得意なことが違っていること。
好きな事や嫌いな事も違っていることを知ろう。
3. だから お互いが相手の気持ちを考えること。
4. 相手の考え方や感じ方を予想し、お話をしたり、助け合うこと。
5. ひろみくんだけでなくクラスみんなのために。

せっかくのりゅういちくんの意見も、ひろみくんの補聴器はずれたままで、しかも顔をふせ、下をむいたままです。ひろみくんにはとどきません。

先生は みんなに話し合いを続けるようにいいました。

クラスでの話し合いは続きました。

「ひろみくんはわがままだからきびしくする」という意見と「ひろみくんはきこえないから工夫をして教えてあげて、それでもルール違反をしたら、それは『ルール違反』だと教えてあげればいい」という意見にわかれしました。

さらに、「先生が『ひろみくんだけでなくクラスみんなのために』といったのだから、お掃除や給食当番などの係仕事がきちんとできていない人もはじめは〇〇の係だということを教えてあげて、それでもできないと、「ルール違反」ということを言えばいい。」という意見がでてきました。

結局さいごの意見で、みんなも変わるようにしようということになり、

「ひろみくんにわかりやすく教える」

「それでもひろみくんがルール違反をしたらひろみくんにルール違反だときちんという。」

「それでもだめなら先生にお話をしてもらおう」ということをクラスできめま

した。

そして、今は下を向いて補聴器をはずしているひろみくんにはりゅういちくんが代表としてあとで説明することになりました。

給食を食べた後、りゅういちくんはひろみくんに学級会のおはなしをしました。そしてひろみくんも、クラスのきまりをまもりたいと返事をしました。

【発問の一例】

1. この約束を守るために一人一人に必要な気持ちはどんな気持ちですか？
2. このクラスでは、みんながなかよく遊べたり、静かに勉強することができますか？
もしそうでないとするとどうすればクラスが変わりますか？

【聴覚障害に関するお話素材】

貴重な経験

皆さんは手話をしていますか？

私は先日 友だちである耳がきこえない人の家にパソコンをなおしに行きました。

その家に入ってまずびっくりしたことがあります。静かに思えた部屋になんと6人もの男の人がいたのです。その静けさにぎょっとしました。

みんな手話で話をしていて手が空をきる風音やときどきパチンと手や胸を打つ音しかきこえてきません。パソコンをなおしてほしいと頼まれた友人の友だちが遊びにきていたのです。静かだったのは、みんなが手話で話をしていたからなのです。なにか話が盛り上がっているように私には見えませんでした。

私は、頼まれたパソコンをなおしにかかりました。しかし、ハードディスクもバイオス（パソコン本体の機械用のソフト）もこわれているようでそう簡単に直りそうもありません。

時々その頼まれた人が「どうなった？」と手話で語りかけてきます。私は「パソコンがかなりひどくこわれている。うまくなおらないかもしれない。」と声で伝えました。彼は私の口は読めるのです。

残る5人の男の人たちも私とパソコンの周りに集まってきて、手話とわずかの声でなにやら言っています。私に手話で何かをきいていることはわかりますが、私にはさっぱりわかりません。私が声でお話をしていても無意味なのです。通じないのです。

6人が手話の世界の人、たった1人の私が口でことばを話す人。

私はとても不安でした。

何を言っているのだろうか？

私の悪口を言っているのではないか？

私のことを馬鹿にしているのではないか・・・？

など いろいろなことを想像して少し怖くなってしまいました。

とにかく、新しい部品を買わないとこのパソコンはなおらないということを文字にかいたり図に書いたりしてその友人にはわかってもらいました。

その家を出るときに残りの5人が笑顔で私を送ってくれました。なぜかほっとしました。

帰り道、私は考えました。

もしかしたら、今日私がしたこの経験の全く反対の生活をあの人たちは毎日のように送っているのではないだろうか・・・？

わからない、わかりにくいことばではなされてしまう。

言いたいことがつうじない。不安・・・そんな生活が毎日ように続いているかもしれない・・・

帰り際の笑顔が再び思い出されました。

あの人たちは悪い人ではなかったのだ。

でも私は怖く感じたのはなぜだろう・・・

いろいろな人やいろいろな気持ちの存在が想像できる児童の育成 ～高学年児童 2 年間の授業実践より～

藤井 良江

I. はじめに

特別支援教育において、担任や周りの児童、保護者の理解は当初より進んだように感じられるが、はたしてそのねらいどおり、交流及び共同教育が機能しているかという点、疑問である。なぜなら、施設・設備、構造化の理念、副籍制度といった、ことばは周知されてきているが、実際には対処的な段階を脱しきれていない。

個別の指導計画や個別支援計画をたてる際には、小学校 6 年間の見通しもさることながら、就学前の支援内容を確実に受け止めたり、次学年への課題整理と引き継ぎ、さらには卒業後の継続的な支援にむけての見通しをもったりすることが必要であるが、小学校においては、そこが大変弱いように思える。目の前の大きな課題に対応しがちになり、学級集団において著しく学習権や集団活動に支障が無い場合には、計画的、継続的な見通しが短期になりやすい。また、そのときの担任のセンサーによってばらつきが生じ、1～2 年間のみの取り組みは細切れになっていく。そのための個別支援計画作成であるが、教師の主体的な取り組みにはほど遠いのが多くの実態である。

そのため、物理的環境がいかに整っても、その十分な活用に加え、人的環境も含めた学級環境整備にまでは手がまわっていない。そのクラスにおいて大きくトラブルが生じていなくても、担任や学級編成により集団が変化すると、その関係はもろく、くずれやすいのは否めない。

特別支援教育は、支援対象児童に対してだけの教育でないことがいわれている。支援対象児童にとってよいことは、みんなにとってもよいといわれる。たとえば、構造化でわかりやすい教室のしくみは学級児童全員にとってわかりやすい。支援児童にとって端的な指示は学級児童全員にとって動きやすい。しかし、それは、教師があらかじめ児童に準備しておくべき環境対応である。

学級集団は、一人一人違う児童から構成されている。その小社会の中で、一緒に遊び、コミュニケーションをしながら、心の学びをしていく。

児童同士がお互いの違いを認め合い、困ったことにぶつかったときに自分たちで主体的に考え、生産的に話し合い、よりよい方向に動くことが望ましい姿であると考えられる。しかしながら、たとえば攻撃的だったり、落ち着きに欠けたりするような支援対象児童に対して、上手に関係を作ろうとする意識はどうしても低くなってしまいうために、それぞれの気持ちや学級がささくれ立ってくる。

特に、高学年になってくると自分自身の人間関係作りに余裕が無くなり、「突発的な行動をする児童」「個性的な児童」「特異な外見のある児童」「〇〇ができない児童」等で否定的にとらえられがちな児童に対しては、排斥傾向が生じやすい。そうなる悪循環で、居場所に不安を覚えた児童はますます問題行動を劣化させていくのである。

そのためには、クラスや学年に、前述のような友達や自分としてはなかなか理解しにく

い部分をもつ友達がいたときに、相手の存在が特別なものではないと理解させようと、話し合ったり、時には障害についての理解授業を行ったりすることがある。しかしそれは対処策の一つに過ぎずその場限りで終わることが多い。単発の障害理解授業だけに視点を当てていては、自分とは異なる別の世界の出来事や存在としてとらえ、目の前の支援児童らに対して、般化しにくいからである。

そこで、以下の二点が重要であると考えた。

一つには、上記の学びを教師側が意図的に日常化していくこと。

二つ目に、相手の言動を変えようとするのではなく、すべての児童に「**自分はどう考え、どう動いていくのがよいのか**」主体的に思考すること。

学級構成員は様々で、そこにはいろいろな気持ちがあるのである。何よりもまずは自分の気持ちを素直に認め、よりよい行動を探っていかせたい。自分の軸さえぶれなければ、担任や学級編成による変化に影響されにくい。

その結果、支援対象児童だけでなく、児童全員の環境に安心が得られ、ゆくゆくは学級の安定がはかれることとなる。この部分に着実に教育的効果をあげていくことが特別支援教育を推進させ、「心のバリアフリー」を実現できるであろうと考える。

Ⅱ. 実践事例

以下に、その具体的な取り組みとして、高学年児童2年間における実践を報告する。

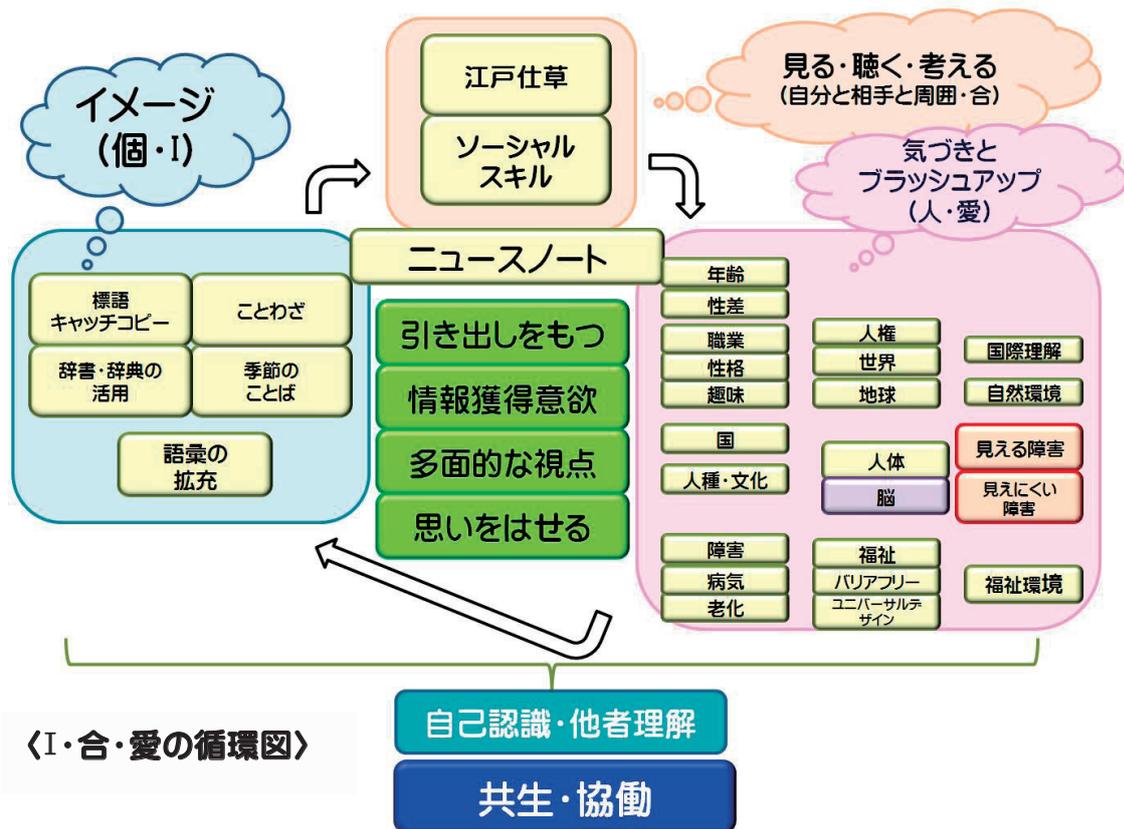
低学年の頃から、支援対象児童がいるクラスでは、障害理解もイメージしやすい。しかし、5年生で担任したクラスは、1年生の頃より障害のある児童などのまったくいない学年であった。

また、22名と少人数なので、子どもたち同士で必要以上に人間関係に気を遣うことがしばしば見られていた。他からどう思われるかを気にして、自分の気持ちをごまかして表面上の立派な意見を言ったり、失敗をおそれるために消極的な言動や不安定さも見られたりした。それは、陰口や相手の身体面に関する悪口を言い合うことでのつながりになり、仲間意識と錯覚されることもあった。併せて、物が落ちていても拾わない、誰かが両手で荷物を持っていてもドアを開けてあげない、給食時に誰かの牛乳が足りなくてもすぐに動けない、などの周囲への意識の低さも本来の意味の集団としての機能をぎこちなくさせていた。

それがいやなことだと誰もが思っているにもかかわらずそこからどう抜け出すのか術を知らないと言う児童もいた。

現在の社会における、児童を取り巻く生育、生活環境の変化は、児童を窮屈な教育環境においてしまっている。当然、そこには、心の余裕があるわけもなく、自分と関係のない場面においては、他者の気持ちや状況におけるイメージ力が大変に弱いと感じた。

この学年の児童は、本市において中学1年生で副籍児童との交流が開始されることがわかっていた。しかし、現状では、自分のこともままならないのに支援児童を受け入れたところで、それは、あくまでもゲスト的な扱いとなり、本当の意味での交流及び共同学習の推進にはほど遠いと予想された。



そこで、まずは、「イメージ力強化」と「自分理解」に向けた学習内容を考えた。ただ、想像すればよいのではなく、正しい知識に裏打ちされ、活字を通して得るイメージ力をつけなければならない。そのためには、言語力をあげる必要性があった。

言語の拡充も含めた、「I」の例を以下に示す。

1. 語彙の拡充

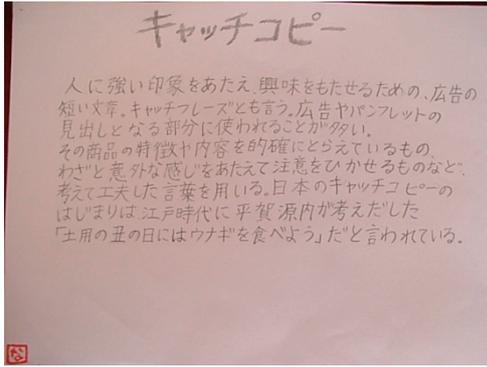
これは、必ずしも取り立てて指導する物ではなく、日常化を基礎とする。以下に示すような、学校のあらゆる場面において、言葉に対する意識を促す。

【ことわざ】



【標語・キャッチコピー】

- ・自分に力をつけたいと思うことを自分のめあてとする。その際、端的に自分の思いを記す。
- ・ときに、ある取り組みをしておいて、一番印象つけたいことをキャッチコピーとして、表現する。定義を理解し、知っている言葉を駆使し、よりよいものを考える。



【季節の言葉】

・日常化の一つとして、1年間の季節を感じながら、言葉を意識する。昔から、様々な言い伝えや表現、言葉があることを知る。

[例] 4月は、花冷え、桜、卯月など。ことばの意味をきちんと調べ、書いたものをクラスで後ろに掲示し、共有する。



【辞書・辞典の活用】

言語環境整備の一つとして・・・物事の例えや意味を多く知ることで、より言語の拡充を図ろうとした。机の脇に、いつでも取り出せるように辞書や辞典をおいておくことを習慣とした。

また、教室の後ろに行事辞典やその時の各教科の学習で使える参考図書を常備していく。わからないことをすぐに調べる習慣・環境を作っておく。

その結果、日常の教師との会話や社会で話題になっていること、周囲の状況に敏感になり、一つを知ると、また次の知識欲につながり、学級において新しい知識の共有化が図れた。主体的な学びのあり方は、友達の意見に追随しがちな状態をいち早く変化させた。



知識データベースの蓄積および語彙の拡充と言語の規定力の育成は、「知らないで軽率に決めつけてしまうことの怖さ」と「知ることの大切さ」を確認するに至った。

自分の得意なこと、苦手なことを書き出させ、作られた自分の価値観だけでなく、他者との比較もしない自己分析を要所所所でおこなった。自分の言動を自分で決めることの大切さを知り、失敗しても認めあえる雰囲気を作られた。

その上で自分なりに考えをもととすること、見える物事だけに踊らされずに情報を通して得られるものや情報をより多面的に検討しようとするようになった。



2. 見る・聴く・考える

さらに、「自己スキルアップ」に向けた学習をおこなった。

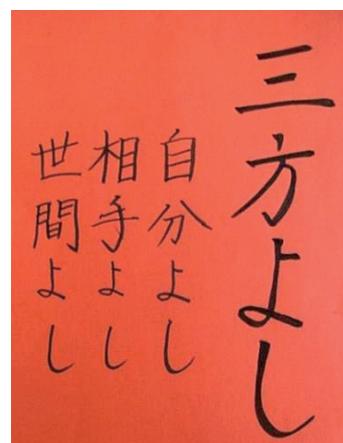
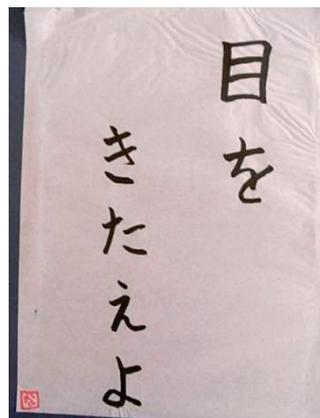
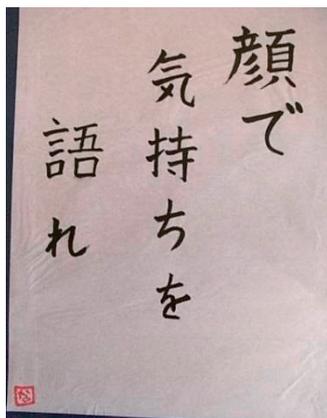
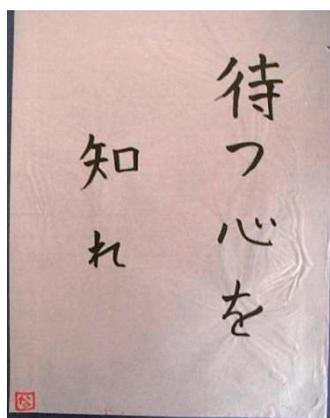
日常において「見る」「聴く」「考える」を意識させた学習活動を継続的に展開することで主体的な気づきを促した。

同時にソーシャルスキルを用い、人と接するときの最低限のルールなど社会的行動規範や、顔と目で語る、心で聴くことの大切さを改めて学んだ。よりよい関係作りを意識していくことで自分も相手も周りも心が暖かくなっていくことを実感したようである。

「合」（相手と向き合う）の例を以下に示す。



【ソーシャルスキル・江戸仕草】



(マンガ版・江戸しぐさ入門；新潟江戸仕草研究会株式会社三五館)

どの児童も人と人とのつながりを大切に考える力を養うために、コミュニケーションスキルを学ぶ必要があると考える。

↓

特別支援教育 教育テレビの活用（支援児童だけでなく、学級のすべての児童にとって有効）

↓

教師の一つの話から、気づきを得て、興味をもった児童が自主的に調べ始めた。日常の自他の生活や公共の場での他人の観察を通し、感じたことも含めながら、ニュースノートの代わりに毎日、発信。

↓

クラス集団の中で、自然に学びが共有、実行される。

【ニュースノート】



※1

朝日新聞記事の2次利用承諾済み
(承諾番号 0914 : 09.03.18)

- ① 07.10.25 付 カラス対策にごみ袋変更へ
- ② 08.02.14 付 知的障害者「奴隷生活だ」
- ③ 08.02.17 付 人と人をつなぐ KYのすすめ

○ねらい；新聞を活用した情報収集により、 知ることの大切さを実感する。

より多くの視点をもつ…自分の考えを持つためには、多くの事実を知ろうとし、多面的に物事をみる視点を養うことが必要である。よく知らないことを決めつけや噂で語らないようにしていくことに気づかせる。

○手法；B 6 のノートを用意させる。

- ・ステップ①毎日、興味のある記事を切り抜いて、貼り、気になったところに線を引く。
- ・ステップ②選択理由を記す。
- ・ステップ③自分の感想や考えを記す。

記事で伝えたいことは、何かを考え、大事だと思うところに線を引く。

◎毎朝の自習の時間や隙間の時間に全員分の記事の読み合いをする。

↓

友達から得る情報に加え、それぞれの興味や気づきに対する視点、感想をもつこともできる（※1）。

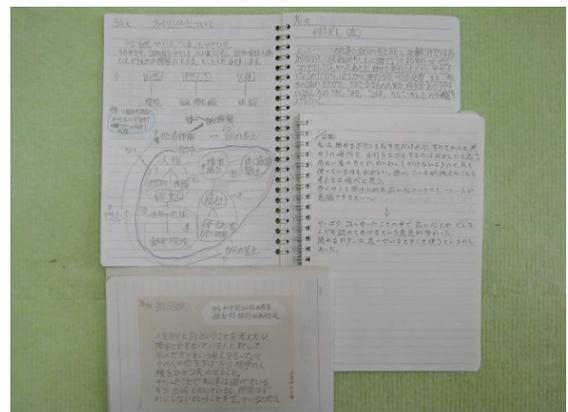
その結果、自分と異なる相手の考え方や相手の特徴（行動や容姿）を尊重し、自分の資源にできること、知らない・できないことも共に楽しめるものでもあることを知り、相手にゆとりをもって接することができるようになった。

3. 気づきとブラッシュアップ

☆並行して「他者理解」に向けた学習もおこなった。

すべてを既成の概念だけで決めつけ、判断しない発想の大切さや狭い世界だけでなく、地球規模において時間・空間の両形式で物事を考えようとする基礎作りをした。

「愛」の例として以下に示す。



今後の学習方向とファイリング
の方法についての姿勢

毎日の宿題の新聞記事から得られる様々な情報により、以下のようなジャンルに分けて学習を行った。なお、教室内の定められた6カ所に教師が意図的に分野を決めた記事を置き、時間を決めてローテーションをしながら話し合いも実施した。

【年齢や性差、体型、嗜好や趣味、性格や思考の違いなどの多種多様な人間の存在及び人体（脳と心の関係も含む）の不思議】



新聞や書籍、インターネットを基にしたテーマ別スクラップブック

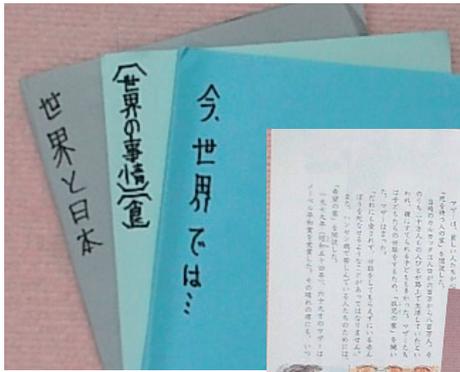
【病気、障害、高齢化社会の現実と知識】



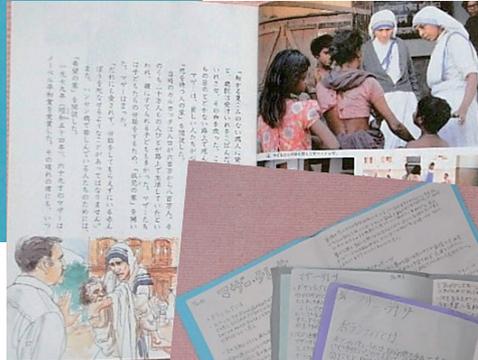
主に新聞や書籍を基にしたテーマ別スクラップブック



【文化、宗教、人種などについての国際理解の視点】

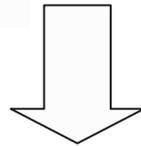


新聞記事を基に

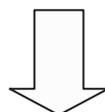


道徳教材を基に
(学研；みんなの道徳多摩版
6年)

キーワードを抜き、
それぞれの考える豊かさに
ついて話し合いをした



自分の考える豊かさという文章の中からキーワードを抜いて分類したもの。





私の考える豊かさ

『豊かさ』について、以前自分の言葉で表現しました。
 そのことばはいくつかの種類に分類することができました。
 そのことばを書いた理由を今までの学習内容をもとにみんなにわかりやすく説明しましょう。

【世界、社会、自然環境などについての現在の状況】

新聞や書籍、インターネットを基に



【障害理解の学習に向けて】

新聞記事に障害のある方の手記が多く掲載され、児童が今まで知り得なかった「見えない障害」のことを初めて、かつ自然に知ることとなった。

発達障害という言葉が学校現場でさかんに使われるようになったころから、その児童のアセスメントをおさなりにして障害名のみ先行して語る教師の姿が多くあった。正しく知らないがゆえである。

見えない障害について扱うときには、障害名だけが一人歩きするようなこのような状態は、避けたかった。障害名でその人を見るのではなく、自分の目や耳や心で相手を見ていくことをしなければ、本当の意味の障害理解にたどり着かないし、自分が相手にそのときに応じて、臨機応変に接することができないからである。そのための素地作りとして、「I」や「合」の取り組みは必要なものであった。

記事を読みながらの会話の中で、たとえば「ADHD ってなに？」ということになり、自ら調べてくる児童やこれをもっと知りたいなあという児童の声もでてきた。また、「僕には、数字が風景に見える」というサバン症候群の青年の本が紹介されていると、どういう感覚なのだろうと興味をもって聞きに来る児童もいた。このように教室内において声が上がってくることで、機が熟したと判断し、次回にゆっくり教えることを約束した。

そこで、見えない障害について、学級における学習プログラムの段取りをたてた。

さらに「やさしさってなんだろう？」の活用をする中で、正しい知識を得ることをねらいとした。

【やさしさの学習】

ニュースノートなどで得た情報に基づいた更に詳しい知識を学ぶ時間

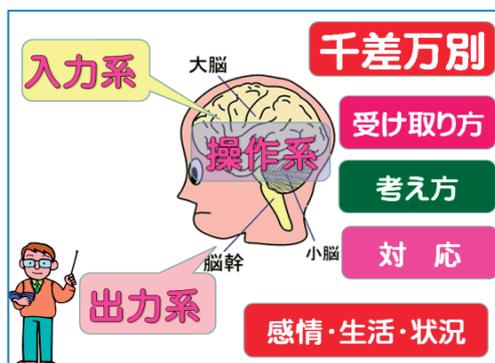
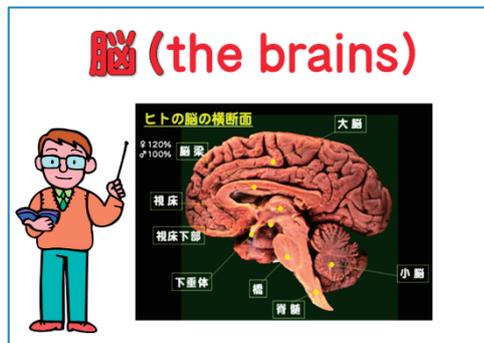
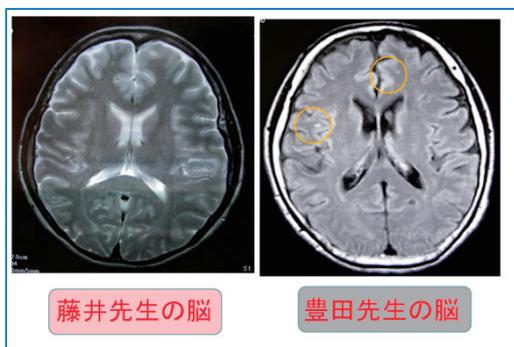
パワーポイント例 1

バリアフリーやユニバーサルデザインについての基礎知識の確認。
障害分類だけでなく生活機能分類でも見る見方。
工夫によっては、その人らしい生活が可能であるという考え方。
人を障害で見ないで、全体像で見る。



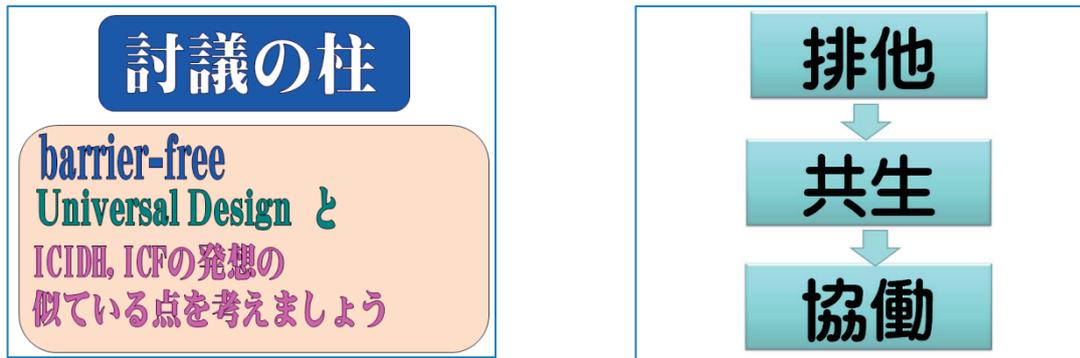
パワーポイント例 2

脳の働きと人の言動についての関係性について学ぶ



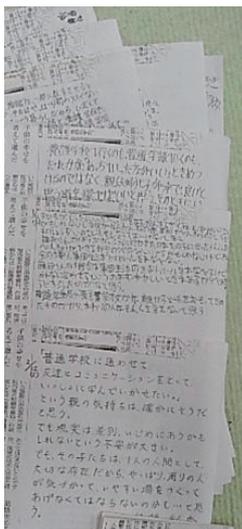
パワーポイント例3

既存の知識を利用した話し合いと更なる学習



そして、やっと、既習の多くの知識を元にいろいろな場面を想起させ、自分だったらどうするかを常に考え、書かせ、発表し、積みあげていくところにたどり着いた。

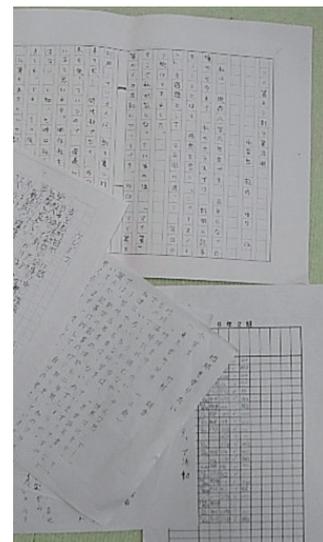
【やさしさの送受信】



学習したことを基に、自分の考えを、書き記す。



既存の知識に基づき、自分の意見を伝え合う。

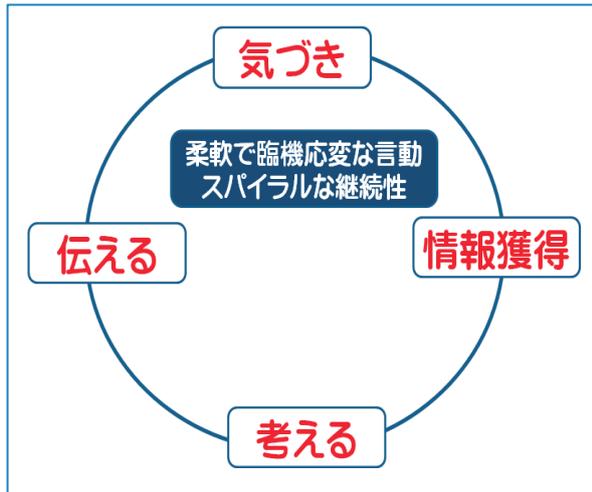


今まで習ったことを基に関心の高い分野について意見を持ち、全員新聞社に投稿

特別支援教育の推進は、集団を形成する個の素地をどう育てていくかが鍵であるように思う。

特別支援教育を成功させるために学級作りとセットで語られるこの頃であるが、集団を集団としてとらえ、育成していくようでは、その集団構成員が変化したときに対応できない。

集団は、個の集まりである。個の学びを深くし、活用しながら、集団に生かしていくことで「Iの循環（I・合・愛）」がスムーズにおこなわれていくものとする。



この学びでは、いつも人に対して、事象に対して、「考える」ことをねらいとしてきた。

その結果、児童は自分のあるがままを受け入れ、他人の言動を認め、その場や状況に応じて、「臨機応変に」「適切に」動けるように変容した。

時に関係作りが上手にできなくても、成功しなくても、やはり他者に「思いをはせる」ことのできる児童の育成が交流および共同学習の基礎であろうと考えている。

執筆者・協力者一覧

この冊子は、ここに記した執筆者・協力者のみなさまや、その方たちが関係する沢山の方々に支えられて形になりました。お世話になったすべてみなさまに感謝申し上げます。

<執筆者>

- ・東京都羽村市立松林小学校の先生方
- ・川上 康則 先生（東京都立港特別支援学校 教諭）
- ・桑田 省吾 先生（神戸市立本山第三小学校 教諭）
- ・豊田 弘巳 先生（町田市立鶴川第三小学校 教諭）
- ・藤井 良江 先生（町田市立鶴川第三小学校 教諭）

<協力者>

- ・高橋 悟美 先生（岡山県津山市立林田小学校 教諭）

友だちをわかろうとすること、自分を知ろうとすること
— 交流及び共同学習や障害理解授業で子どもたちが学ぶもの —

平成 18～20 年度科学研究費補助金基盤研究 (C)
交流及び共同学習を推進する環境整備に関する実証的研究
— 障害理解授業を中心に —

平成 21 年 3 月 発行

編集 研究代表者 久保山 茂 樹
発行元 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
住所 〒239-8585 神奈川県横須賀市野比 5-1-1
電話 046-848-4121 (代)
ファックス 046-839-6909
URL <http://www.nise.go.jp>