

論説

交流及び共同学習と障害理解教育

1

真城 知己

千葉大学准教授

1 子どもの日常生活と関連づけること

以前に、ある小学校で障害理解の授業を参観させてもらいました。

概要は、体育館に設定されたコースを使って、アイマスクをした児童に対して他の児童が歩行ガイドをし、自分たちでその方法を試行錯誤しながら「障害」の疑似体験をしたり、支援の方法を学習するというものでした。

授業の終わりに児童たちから出た感想は「目が見えなくて怖かった」「障害があるととても大変」「不自由な人を手伝いたい」といったものが多くを占めていました。

こうした疑似体験型の障害理解の授業はよく行われているものでもあります。

障害理解教育に初めて取り組む際には、障害のある人の視点で考えることを特に意識した授業を考える教師も少なくないでしょう。

もちろん、この視点は欠かせないものです。ただ、授業者が明確に意識しておかなければならないことがあります。

それは、授業を受けた子どもたちの意識に、障害に関わる一側面にすぎない「不自由さ」や「大変さ」ばかりの印象を残すような授業にならないように、ということです。

これを避けるためには、たとえば本例にあるような授業では、まず、視覚障害のある人たちが、どうやって周囲の情報を把握しながら歩行しているのかを考えさせて、聴覚から

の情報や、白杖や足底からの触覚情報等への気づきを促すことから始め、そうした情報を総合しながら、「不自由さ」を特に意識せずに日常生活を送っている人がたくさんいることを理解してもらいます。その上で、そうして毎日の生活を送っている人たちが、どのような場面で「不自由さ」を感じるようになるのかを考える展開にします。

すると、視覚障害を念頭に聴覚や触覚からの情報収集が難しいような場面を具体的に考えることができるようになっていきます。

そこで、次に子どもたちの日常生活と関連づけながら、実は生活の中で障害のある人の「不自由さ」には、私たちが作り出している事柄（自転車のとめ方、駅や交通機関の中で集団で大きな声で話すなど）がたくさんあることにつなげるようにするのです。子どもたちが、自分も障害に関わる「不自由さ」を生み出していることがあるという視点をもてるようにすることがポイントです。

つまり、障害理解は、単に「障害をもっている人＝不自由がある人」ととらえるのではなく、子どもたちが自分自身の生活や社会を見る力を育て、自らの生活と障害との関わりを意識できるようにすることが欠かせないのです。

こうした社会的な視点からの障害のとりえ方の重要性については、多くの教師が「何を

いまさら」というくらいに理解しているはずなのですが、では、それを子どもたちの障害理解に具体的に応用できているのでしょうか。

子どもたちに、曖昧に「社会と障害との関係性」を伝えるのではなく、自分自身の生活が障害と密接に関わっていることを自覚できるような授業を子どもたちに意識して提供してきたかを振り返ってみてください。

2 役割の固定化を避けること

文部科学省の啓発もあって、交流や共同学習に取り組む学校が増えてきました（多くは「交流」ですが）。そこでは多くの教師たちが十分な参考情報がない中で、試行錯誤しながら実践の蓄積を図ってきました。そして、これに続こうとしている人もたくさんいます。これは嬉しいことです。

しかし、紹介されてきた実践例がまだまだ少ないこともあって、それぞれの学校や学級の実情に応じた実践を模索するうちに、内容や方向性を見失いそうになっているという話も聞きます。その中には、「障害理解教育や交流をしたことで、むしろ子どもたちが障害や障害のある子に対して不自然な見方をするようになってしまった気がする」というものもありました。交流や障害理解を進めるのは自分にはできないのではないかと。

雑誌などで紹介される事例は、みな上手くいった実践ばかりで、なぜ、自分の実践が上手くいかなかったのか、授業のやり方がまずかったのだろうか、周囲に相談することもできずに一人で悩んだ覚えのある方もいるのではないのでしょうか。

誤解をおそれずにいえば、こうして悩んで

いた教師は、まだいいのかもしれませんが。授業を受けた子どもたちからの、「障害のある人には、優しくしたいと思います」とか、「手伝いをしたいと思います」という感想を聞いて、上手く授業ができたと安心しきってしまい、実は子どもたちの意識に、むしろ障害のある人に対して「能力に欠けるために周りの手助けが必要な人」というような偏った視点だけが作られてしまっている、それに気づかないまま実践を重ねてしまう方が私にはよほど怖いことに感じられます。

もし、子どもたちが障害のある人、特に同じ年代の子どもたちに対して、「不自由がある人」とか、「支援が必要な子」というステレオタイプな視点からばかり見てしまったら、そこに社会学などでいう「障害者としての役割期待」が形成されてしまう危険性が生じます。こうした役割期待が、時に個人同士としての適切な関係形成を妨げてしまうことがあるのはよく知られてきたことです。

このことは、「障害のある子がかんばっている姿」を見せて、その子らがもっている力や学習・生活への取り組みの努力を子どもたちに伝えようとする場合にも起きることがあります。教師が「かんばっている姿」ばかりを強調してしまうと、これも「かんばる障害者像」に関わる役割期待を作ってしまう可能性が出てきてしまうのです。

なんともやっかいな気になってしまいますが、障害をもたない子どもたちもかんばっているのに、障害のある子のかんばりばかりが特別に評価されているような印象を子どもたちに与えてしまっていないかという視点で考えるようにすれば、バランスのとれた授業を

構成できるはずです。

もちろん、障害のある子が努力している姿に接して、様々なことを感じ、考えることを否定しているのではありません。

障害をもたない子のがんばりを見て、障害のある子が「よし！ 自分も」という気持ちになれるような双方向の影響が生じるような学習活動にすることが大切だということです。

3 「交流すること」を目的にしないように

さて、交流教育では、うっかりすると交流すること自体を目的に設定しがちです。

しかし、交流自体を目的にすると、「障害のある子との交流」という意識を周囲の子どもたちに作りやすくなってしまいます。すると、支援者と被支援者のような役割の固定化が生じやすくなってしまいます。

これを避けるためには、「交流自体を目的にするのではなく、活動目的を共有する」ことを意識して授業を考えてみてください。

つまり、軸に据える視点は、「目標や目的を共有する集団の中で、子どもたちが様々な調整を経験できるようにすること」です。

千葉県内で、「創作ダンス」を通じた交流に取り組んだ小学校がありました。活動目的は、もちろん、各グループがよりよい演技の発表をすることです。この目的に向けて各グループが活動を始めました。

各グループでは、どんな振り付けにしようか、どのように隊形を組もうか、音楽は何にしようかなどについて、話し合われました。

その中のあるグループに、一人のダウン症の児童が参加していました。

当初、そのグループでは、彼に「どのよう

に動きを教えるか」ばかりを考えて、ここの動きはこうするんだよと、まさに手取り足取りで教えていました。しかし、彼はなかなか覚えることができません。全員で動きを合わせる場面でも、一人だけ異なる動きをしていました。

グループに、「これじゃ、発表できない」という空気が漂うようになっていたとき、一人の児童が思いがけない提案をしたのです。「僕らが彼の動きに瞬間に合わせよう」と。

まさに逆転の発想でした。

ダウン症の男児は、はじめこそ戸惑ったものの、次第に自分の動きをみんながまねすることに気づきます。手を挙げたり、くるっと回ったりすれば、みんながシンクロして同じポーズや動きをするので、楽しくて仕方なくなっていっただけでした。

それまでは、いつも周囲の子どもたちに指示をされる関わりばかりで、しかも上手くできないという思いの繰り返しだったのに、その活動では、みんなが自分の指示で動くという役割の交代を経験できたことで、それまでにはなかった意欲的な態度を示したのです。

周囲の子どもたちも、決して仕方なくやっていたのではありませんでした。

予想できない動きに全員が瞬時に合わせることは、緊張感を生みます。自然とメンバーの呼吸が一致するようになります。グループ発表でもっとも大切な一体感が形成されていたのです。

その中で、メンバーから「こんな動きもしてみたら」という提案が出てくるようになるのですが、その頃には「自分にはできないから嫌だ」と思いこんでしまっていたダウン症

の男児は、楽しそうにその動きを模倣し、そして、全員がまた彼に合わせた動きをするようになっていたのです。

周囲の子どもたちが、「教えてあげなくて」との役割ばかりを意識していたときにはできなかった相互の関係ができたのです。

この実践のポイントは、1) 障害のある子と周囲の子の役割が固定化されていない、2) 活動目的を共有する中で、双方向に影響を与える関係形成ができていて、3) どのメンバーも欠くことができない存在になっている活動である、ということです。

4 特別支援の視点からの学習の改善・工夫を学校全体の向上につなげる

毎回の授業では、核となる学習内容を明確にすることが大切なのはいうまでもありませんが、そこに子ども同士の双方向の影響を促す「仕かけ」を作ることも必要となります。

上例のような双方向関係への流れが子どもからいつも出てくるとは限らないからです。

双方向の影響を促すためには、「障害」に関わる支援が用意されることが、学習集団全体の学習をもより促進するのだということを、どれだけ具体化できるかによってきます。

そうはいっても、交流や共同学習は、理解度や学習進度の大きく異なる子どもの集団における学習活動ですので、どのように活動を設定すればよいのか、特に共同学習においては悩む教師は多いはずです。

しかし、これまでも能力差の大きな学習集団を対象に授業を展開してきた日本の教師なのですから、もっと自信をもちましょう。こ

れまでに取り組んできた工夫にさらにもう一工夫を加えることで、可能性が広がるのです。

たとえば、学習集団編成の際に、障害のある子と、もたない子どもの双方の認知処理特性を把握して、能力差が大きくても類似した認知特性をもつ子どもを同じ集団にしてみてください。それだけで班単位での学習活動は様相を変えます。

操作能力や内容の理解の遅い子どもとどのように一緒に学習集団を作ろうか悩んだら、まず、速度の遅い子どもたちが活動を開始し、途中から他の子どもを合流させる展開の設定を様々な学習活動で試してみてください。

共同学習の際のこうした「仕かけ」が、子どもたちの双方向の影響を促すとともに学習集団全体の学習をより進めていることにつながる実感が出てくるはずです。

そして、こうした工夫が、障害のない子どもを対象にした実践で行ってきたことと重なっていることにも気づけるはずです。

役割の固定化を避けること、双方向の影響のバランスを意識すること、そして、どの子どももその活動に欠かせない位置づけにすることの3点を、少しだけ頭の片隅に置くようにして、実践を重ねることが今は必要です。

はじめから素晴らしい授業ができるわけがありません。何百、何千という授業を重ねて、よい授業ができるようになるものです。

各地で行われた実践（成功も失敗も）の共有も意識していただければ、と思います。

〈参考文献〉

真城知己『「障害理解教育」の授業を考える』文理閣