

交流教育による障害児理解学習の実践事例

重田 幸治*・吉田 一成

Learning about Handicapped Children within Integrated Classroom.

Koji SHIGETA, Issei YOSHIDA

(Received October 15, 1999)

キーワード：障害児理解、障害児、健常児、交流教育、交流学习

はじめに

1980年代以降、ノーマライゼーションやインテグレーションの思想と運動の国際的な高まりを背景に、わが国でも障害がある子どもが通常の学級で学ぶという、いわゆる統合教育の要求が強まった(山田, 1980; 服部, 1982)。しかし、単純に障害児を健常児と同一の集団に所属させるという形態は、いじめや過保護を招いたばかりか、教育効果の面でも多くの問題を招いた。そのため今日の障害児教育現場では、家族や地域社会を含めた包括的な教育的対応が求められてきている。しかし現時点においても、インテグレーションの実践を阻む多くの課題が山積しており、その背景のひとつには、障害児教育や障害がある子どもに対する様々な誤解や偏見がある。

わが国のこのような現状において、子どもたちを対象とした福祉教育、とりわけ障害児理解をいかに進めていくかは、今や学校教育の重要な課題である。すなわち、障害がある子ども(以下、障害児)といわれる「健常」といわれる子ども(以下、健常児)との交流体験に基づいた障害や発達、あるいは障害者問題に関する科学的認識を育てる学習の場が強く求められている。障害のある子どもが社会生活に自立的に参加するためには、周囲の子どもたちの理解と支援が不可欠だからである。

障害児は障害という生活上の困難を負って生きている人たちのことであるから、障害児を理解するには、まず「障害」そのものについての理解が必要である。また障害児は、保健・医療、保育・教育、福祉、就労、生活環境整備、文化・スポーツ・レクリエーション活動などの広範な領域において多様な不自由を抱える人たちでもある。それゆえ、健常児が障害児を理解するためには「障害」「障害者」それに「障害者問題」を総合的に認識しうるような場面と方法が必要である。交流教育はそうした場面と方法とを備えた優れて体験的な学習を可能にする教育形態のひとつである。

本稿では小学校における2年間の交流教育の実践事例を報告し、障害児学級と交流学級の双方の視点から検討する。

*山口大学大学院教育学研究科(周南養護学校)

1. 交流教育をめぐる問題

交流教育は形態的には障害児教育諸学校または障害児学級に在籍している子どもと、通常の学校・学級の子どもや地域社会の人々が活動を共にするという教育形態である。学校教育においては、行事交流・日常交流・教科交流・地域交流等に分類される。

遠藤ら(1969)は、こうした交流は健常児の障害児に関する理解を深め、同じ社会の一員として適切な関わり方を身につけるために重要な教育活動であり、障害者に対する諸施策の進展に影響を及ぼすという意味においても重要であると指摘している。また、健常児と障害児との交流が、健常児の障害児に対する態度変容をもたらすことを明らかにした報告も多く、いずれも障害児に対する健常児の態度を受容的な方向に変えるとともに、交流によって相互に好意的なイメージを形成することを指摘している(田中ら, 1973; 木船, 1986)

一方、障害児をとりまく健常児の態度は、障害児の性格形成にとどまらず、かれらの諸能力の発達にも多大な影響を及ぼすという報告がある(遠藤・山口, 1969)。また、木船(1986)の指摘するように、交流教育における健常児の態度を障害児がどのように受け止めているかを把握することも、交流教育を実施するうえで配慮すべき重要な課題である。

これらの報告をみると、交流教育の意義は2つの異なった視点からとらえられるべきであると考えられる。ひとつは障害児の立場からの視点であり、いまひとつは健常児の立場からの視点である。

障害児の多くは、障害の状態や特性などに応じた教育が必要とされるという観点から、障害児教育諸学校や障害児学級などの特別に設置された空間で教育を受けており、日常の教育場面で健常児と接する機会は極めて少ない。こうした子どもたちにとって交流教育は、子ども同士の対人関係の量と質を増大させ、それによって社会性を養い、好ましい人間関係の持ち方を体験的に学習する機会を提供する。さらに、交流によって、健常児が障害児に対する理解を深めることも、障害児にとって少なからぬ意義をもつ。生涯にわたって何らかの支援を受けつづける必要の多いかれらにとって、かれらを個別的に理解している人々が近隣の地域社会に存在することや、障害や障害者あるいは障害者を取りまく諸課題や問題について認識しうる人々が存在することは、かれらの社会参加に重要な影響を及ぼす要因であるからである。また、多くの健常児やかれらの態度・言動の多様性を体験することによって、支援行動や思いやり・励ましなどの肯定的な対人関係のみならず、無視やいじめなどの否定的な対人関係のあることも認識できることは、将来の社会生活に役立つものといえよう。

一方、健常児にとって障害児との交流は、障害児とその教育に対する理解と認識を深める絶好の機会である。障害児に対する違和感や偏見を修正したり、思いやりや優しさ、いたわりの心を育み、人間の多面的な価値に気づく機会を提供するであろうし、障害を克服しようとする意欲や日々の努力に触れることは、自分の生活の姿勢や学習の態度を見直す機会にもなるであろう。もちろん、障害児といえども、自分たち(健常児)と同様に、嘘や裏切り、あるいは甘えといった極めて人間的な言動を示すこともあるということを認識する機会も提供する。

こうした認識に立つとき、交流教育がすべての子どもの社会性を育成する機会を提供し、同じ社会に生きる人間としてお互いを理解することの大切さを知るという点については、障害のあるなしにかかわらず、その意義が共通の重みを有していることはいままでもない。

次項では、T小学校における2年間の交流教育実践の経過と、その中で障害児と健常児がみせた態度や行動の変容について紹介し、それらに関与した要因について論じる。

2. T小学校における交流教育の概要

1) T小学校の概要

瀬戸内海に面するS市（人口約3.3万）に位置し、児童総数600名、教員約30名、学級数20。障害児学級として「ひまわり学級（肢体不自由特殊学級）」が1学級（児童数1、教員1）設置されていた。

2) 交流教育に参加した児童

K子：現在、小学校4年生。女兒。肢体不自由を主障害とするアトニーゼ型脳性まひ。IQ：45（WISC-R）。入学時よりT小学校の「ひまわり学級」に在籍して4年目。何かを意図して特定の動作を始動しようとする時、その意図とは別に全身が緊張して目的行動をとれない。特に右半身の緊張が強くほとんど機能していない。日常会話はスムーズで教師や友だちと話をすることを好む。1年次の担任教師によれば、「性格は明るく、元気であるが、依存心が強く、根気が続かない」。教室内の移動はもっぱら自力での“居座り移動”もしくは歩行器による移動（乗降には介助が必要）。教室外への移動は車椅子による移動。

3) 学習形態

K子の「ひまわり学級」での学習は下学年対応で行ったが、「交流学級」における学習では学年対応の内容を設定した。交流学習の時間として「生活」「音楽」「図工」「体育」「道徳」「学級活動」に加えて、保護者からの申し出のあった「理科」「社会」などの教科をこれに充て、1週あたり平均10時間を確保した。

4) 交流教育担当教師

3年次の担任教師S（以下、S）は、K子の1年次には交流学級（通常学級）の担任として彼女と関わり、2～3年次はひまわり学級（障害児学級）の担任として関わった。

3. 交流教育の経過

1) K子1年次の実践 ー交流学級担任としての取り組みー

SがK子の1年次に担任したクラス（通常学級2年生）は、ひまわり学級との「交流学級」として一年間K子と一緒に学習したクラスであった。K子にとって個別の対応が必要となる日常生活学習や養護・訓練、その他学習的配慮が必要な国語や算数の教科学習に関してはひまわり学級単独の授業であったが、それ以外の「生活」や「図工」などの教科学習や「道徳」「給食」「掃除」などの場面は広範囲にわたって交流学習の場とした。そのなかで、各教科・領域における指導の内容は、以下のようなものであった。

(1) 人権教育

「基本的人権の尊重」や「差別の認識」などの基本的な考え方は、障害児理解のための教育を行ううえでその基盤と位置づけられる。Sは授業の中で、障害児は心身の機能が不自由な状態にあっても、人間としてみれば障害がない子どもと同じようかけがえのない存在であるということ、また、そうした不自由な状態は、身長や体重あるいは性格などに見られる差異と同じように個人差の一つとしてみることを大切であることを認識させようと試みた。具体的には「しっぽのないさる」「にわのことり」などの教材を用いた役割演技などを通じて差別する者とされる者の認識や共感を解発することを試みた。

(2) 道徳

学習指導要領に基づいて障害児理解に関連する内容は、「よいと思うことは進んで行く」「身近にいる幼い人や高齢者に温かい心で接し親切にする」「友達と仲よくし助け合う」などである。道徳の副読本には、障害者を題材として取り上げているものもあるが、Sは先の項目に見合う資料や題材に、時には障害児を照らし合わせてみることによって、障害がある人はどのような願いをもち、どんな努力をしているかについて考えさせようと努めた。

(3) 障害体験学習

人権教育や道徳の学習で知識として学んでも、子どもには障害児の心身の不自由がどんなものか分かりにくいということは想像に難くない。そこでSは、視覚障害、聴覚障害、肢体障害を取り上げ、「障害がある人の生活を少しでも知るため」と説明して、障害体験学習の場面を設定した。これらのうちK子が普段使っている車椅子の体験は貴重なものであったようで、自分一人ではほんの数センチの厚さのマットの段差すら上がれないことに驚く子どもがほとんどであった。図1はこの体験学習直後に実施したアンケート調査の結果の一部である。

体けん学しゅうカード
 一体のふ自由な人の生活を知ろう！
 名前()

○たこ作りコーナー
 石きき人は左手だけで、左きき人は右手だけでたこを作ろう。
 Q: かた手だけでたこがきれいに作れましたか? ... はい (いいえ) (かんそう: 選り捨てたのがたこを作る時になにかいじらなければ)

○きがえコーナー
 かた手だけでよくをきがえてみよう。
 Q: つかえる方の手を上手に通すことができましたか? ... はい (いいえ) (かんそう: またんがめんまりとまらなみた)

○わ通しコーナー
 りょう手をつかわずにひもをわに通そう。
 Q: 手がつまなかつたら、どこをどのようにつかって通しますか? (足をつかたひもをかいて) (かんそう: むつかしいひも足ののりがつかいやすめた)

○音楽コーナー
 ひたしゆびで耳をふさいで音楽をきこう。
 Q: きく名は何ですか? (はなをきいた) (かんそう: 音楽はきくとりやすかったですか? ... はい (いいえ))

○歩行きコーナー
 おしてすんでみよう。
 Q: 歩くのとどちらがはやくいでしょう? ... (歩) 歩行き (かんそう: まがるにきつかる)

○車いすコーナー
 のってこいでみよう。
 Q: 歩くのとどちらがらくですか? ... (車いす) 車いす (かんそう: あるくほうがまがるとき早くまわれる)

○スクーターボードコーナー
 りょう手をつかわずにバランスよくボードののっていろ。
 Q: おちないでのっていることができましたか? ... はい (いいえ) (かんそう: すげえおもしろいと思った)

○台のりコーナー
 かた足を手でもって、のこりの足だけつかっておにのろう。
 Q: かんたんにのれましたか? ... はい (いいえ) (かんそう: あぶなかつた) (かんそう: こぼれおちた)

○魚つりコーナー
 かた目としてさかなをつらう。
 Q: はりが上手にひっかかりましたか? ... (ひっかかる) ひっかかりにくい (かんそう: りょう目とかた目だけどっちがわりやすい? ... りょう目 かな目)

○らくがきコーナー
 りょう目として自分の顔輪をかこう。
 Q: かいものはきくと顔になっていますか? ... はい (いいえ) (かんそう: まげてこい耳があつた)

体のふ自由な人の生活を体けんして
 みて思ったことやかんじたことを書いて
 みましよう。
 体けんした人はよく感じたことと、
 りょう手にゆがでる手や
 かな目やひもをいじらなかつた
 足ゆがになかどうきにくく

図1 体験学習後のアンケート結果〈児童の回答より抜粋〉

(4) その他

「体育」や「生活」などの教科学習や特別活動のなかでも、障害児への理解を深めることができるような場面を設定した。なわとび大会や風船バレーボールなどでは、K子に対してどのようなルールを作れば一緒に参加できるのかについて共に考え、協力してよりよい集団活動を行おうと働きかけた。「国語」では、ことばや漢字の学習以外に、主人公の気持ちを考える「心情の読み取り」学習がある。これらの学習は「障害」や「障害者」とは直接には関係ないものであるが、他人の気持ちを想像する力を養うという点では重要な意義を備えている。これらの教科学習においては、内容の選択とともに、系統的、発展的

な指導を行うことが可能であり、障害者理解の学習に少なからず有効であると考えられた。

もちろん、教科学習や行事などの場面で特別な教材や課題を提示することは、多くの健常児にとって「障害児に対する理解や認識を深めたい」と願う教師の意図を感じ取らせる刺激となっていたことは否定できない。また、そうした意図に肯定的に「よい子」として積極的に反応する子どもがいた反面、「またKちゃんのことかあ……」とか「言われんでもしとるのに、先生から言われたらしらせるなあ……」などと、お仕着せされているという意識や冷めた態度を示す子どももいた。こうした教師からの働きかけに応じることよりも、むしろ障害児であるK子と一緒に自然な形で学校生活を送り、ただ単に、身近に接して、食事や移動などの日常生活の様子を知ることのほうが、自然に、あるいは自発的に障害を認識し理解するという意味で有用であったと考えられた。

2) K子2年次の実践 一障害児学級担任としての取り組み一

Sにとっては教育課程を決定する上で、交流学習の時間の在り方や、どのような教科を、どのように進めていくのがより良いのかについて迷った時期であった。K子の知的能力や運動能力を考慮すると、3年生の学習内容では無理があり、下学年対応の学習や障害に応じた専門的な学習を取り入れる方が良いと思われたが、母親の「これまでに培われた友情やプライドの維持といった心理学的な意義を考えると、同年齢集団と関わる時間を確保してほしい」という願望も十分な説得力をもっていた。こうした保護者の意見を説明したうえで、交流学級の担任と話し合いをもった。その年度の交流学級担任が新任採用者であったということもあって、教師としては先輩であるSがリードする形で交流学習の日課表と留意点について整理し、以下のような形で交流学習をすすめることにした。

- ◇音楽、図工、道徳と理科、社会の一部を交流学習の場とし、その他の教科はひまわり学級単独で、個に応じた学習課題を設定する。
- ◇「学活」や「T小タイム（ゆとりの時間）」は状況に応じて交流の場とする。
- ◇日常生活（給食や掃除、休み時間など）の場面においては可能な範囲で交流する。
- ◇交流学習の時間は交流学級の連絡当番の子どもが送り迎えをすることとし、かれらが車椅子を押す。
- ◇連絡当番は、連絡カードで次の日の（交流学級の）日課をK子に連絡する。
- ◇交流を進めるうえでの不都合については、その都度、相互の担任が相談する。

これが最も適切な交流形態であったかどうかについては不安もあったが、その後大きな問題は出現しなかった。

3) K子と周囲の子どもの変化

担任教師の評定をもとに、交流による子どもの態度や行動の変容について調査した溝上(1990)の報告によると、小学校の障害児学級の子どもたちのほぼ65%に変容が認められ、変容があまり見られなかった群が約20%、(交流学級に)適応しなかった群が約8%であった。これに倣って本事例のK子についてみると、「かなり変容が見られた」群に該当するように考えられた。もともと話好きであったK子ではあるが、交流経験を重ねるにつれて、相手や状況に応じた会話ができるようになってきたようにみえた。具体的には、交流学級の子どものたちの話題に必須の単語や言い回しの使用、相手の話に口を挟むタイミングのとりかた、自分からの一方的な語りかけの減少などに、K子なりの進歩が認められた

ように感じられた。なによりも、友達との会話を楽しみにしている様子が見て取れるようになったことは、Sと同様に母親も認めることであった。健常児と関わることによって対人関係の幅が広がり、その質も多様であったことがこうした変化をもたらしたとは言えないか。

位頭（1997）は、北川（1991）の「健常児の障害児理解に至る意識の階梯」を参考に、作文に現れた「障害児に対する健常児の意識の変化」について、その基本的な流れを以下のように示している。

第1段階は「拒否と偏見」の段階である。この段階にある子どものもの作文の中に見られる表現は「気持ち悪い」「いやな感じ」「怖い」「口がきけない」などで、緊張・不安・不快などの状態にあり、障害者に対して心理的に距離をおいている段階である。第2段階は「同情と哀れみ」の段階である。「かわいそう」「なんとかしてあげたい」「病気だから仕方がない」などの表現に象徴され、同情と援助への衝動が生じている段階といえる。第3段階は「対等な仲間」の段階である。「がんばっている」「素晴らしいところがある」「やさしい」「純粋」「普通の人」「仲間」などの表現に象徴される、人間存在の意義の発見（感動）から自省（自己改革）に至る段階である。さらには障害者対非障害者の位置を越えた対等な人間関係を形成する段階でもあり、障害者の生き方から何かを学びとろうとする一層高い意識の段階ともいえる。

Sが関わったこの2年間の実践の中で、子どもたちは徐々にではあるが意識の変化を見せたように思う。

交流学級の子どもは、もともと違和感をみせずK子を受け入れてはいたが、交流を始めた当初の1学期の間は教師の出すサインに応じて支援したり話しかけたりするといった関わり方がほとんどであった。健常児の言動の中に「なんで歩かんの？」「歩かんでいいから楽だね」「食べ方が犬みたい」などの発言もあり、健常児が抱く違和感や疑問が頻繁に表現された。K子が必死でやろうとしていることが健常児には理解しにくく受け入れ難いものであり、何も言わないK子を傷つけた事態を幾度となく目にした。通常の学級における“障害児理解のための教育”の必要性を痛感させられた時期であった。

しかし2学期が終わる頃には、子どもたちの多くが自主的に介助する場面が多く見られるようになった。交流学習を通して、子どもの内面的な意識の変容が、行動となって現れたと考えられた。

1年次も終わりに近付いた頃、K子と一緒に交流学習をすることについてアンケートを実施したところ、「一緒に勉強すること」について、「楽しい」「嬉しい」と回答した子どもが大部分であり、K子を友達の一人として認めているという状態が示されていた。また、「あそぶときに、くるまのじゃまをしないようにする」「けがをさせないようにきをつける」などと多くの子どもが記述しており、K子に対する配慮も心得はじめた時期であったようである（図2）。

こうりゅう学しゅうアンケート

名 前 ()

1 ひまわり学級の友達に自分から話しかけたことがありますか？

有 ない

~話したことが「ある」人だけ答えて下さい。~
 会話は楽しいですか？ … はい いいえ
 どんな話をよみますか？

(おもしろい話や、この学級いっしょにあそぶこと。)

2 ひまわり学級の友達といっしょにあそぶことがありますか？

有 ない

~あそぶことが「ある」人だけ答えて下さい。~
 どんなことをしてあそぶのですか？
 (おぼし、ママ、と、お友達とあそぶ))
 ひまわり学級の友達とあそぶのは楽しいですか？ … はい いいえ
 あそぶときに何か困っていることがありますか？
 (あそぶときに困っていることがありません。)
 (何かをしないといけないことがあるから困っている))
 (あそぶことが楽しいおもしろいようにあそぶ))

3 ひまわり学級の友達の手ついでをしたことがありますか？したことがある人は何をしたのか書いて下さい。

(そのほかにいっしょにいた人助けてあげること。)
 それは自分から気づいたことですか？ … はい いいえ

4 ひまわり学級の友達といっしょにべんきょうすることについて、どう思っていますか？

(いっしょにべんきょうしたいけれど、かたはるへきこいしめをたのめようとする。)

図2 交流学習後のアンケート結果〈児童の回答より抜粋〉

2年次進級を控えて年度末のクラス替えが行われた。2年次の交流学級の子どものうちの、ほぼ3分の1は1年次の交流学級の子どもであり、かれらは(K子の)お手伝いや体験学習などについては多少なりとも心得があった。K子への配慮や支援のやり方については、ごく自然な流れでこの子どもたちが中心となって、新しい交流学級の子どもたちに対して情報提供や「指導」が行われた。交流学級担任のMも必要に応じて、連絡当番や学習あるいは遊びの中でその都度、手伝い(介助)の留意点や方法を説明するようになった。ただし、Mのこのような配慮は、介助などについて具体的な理解を深めた反面、K子に頻繁に接する特定の「親切的な」あるいは「お節介な」子どもをつくってしまう結果となった。こうした偏りは、学級の多くの子どもたちにある程度の知識や理解をもたせるというねらいからすると、明らかな失敗であった。一方、障害児学級の担任として一緒に交流学習に参加したSがK子の介助をしている場面では、子どもたちが近寄って来て、「ふーん」「そんなふうにするんかあ!」「どうしてそうするん？」などと言いながら、Sのやり方をじっと見ている事が多かった。そうした場合、Sは敢えて介助法などについての説明は加えず、健全児たちが観るに任せるようにした。すると、「せんせいみたいにやればK子ちゃんはラク(楽)なんじゃ」などと、Sのやり方の意味に納得したり気づいたりする子どももいた。「先生」から教えられるよりも、子どもたちが「自分」で感じ取ることのほうが重要だと考えられたからである。

4月に新採として、2学期間通ごしてきたが、いまだに担任としての役割を果たしているとは言えない。まして、障害児学級の交流学級の担任としてはほとんどと言ってよいほどその責任を果たすことができなかった。その点で、障害児学級の担任から多くの配慮をしていただきありがたい気持ちと、申し訳ない気持ちでいっぱいである。

私とK子さんとの関わりは、主に交流学習を行うことである。しかし、授業内容がK子さんにとって難解であったり、助言や援助が不十分であったりして、K子さんの学習面での能力を伸ばすような授業はできなかったと言える。それは、私自身K子さんの学習面での能力をよく把握していなかったからであろう。

現在、交流学習で留意していることは、一つの授業で一回はK子さんが発言する場を用意することである。これは、普段の授業ではできない多人数の中で発表することにより、少しでも自信をつけてほしいからである。また、K子さんに対してクラスの子ともできるだけ同じように接することにも留意している。しかし、無意識の中でK子さんを特別視しているところがあり、それが子どもに伝わっていることは反省しなければならない。

クラスの子ともK子さんとの関わりは、主に交流学習や給食、昼休み、掃除時間などでKさんと接する機会をもつことである。特に1学期間に2度、連絡当番という立場でKさんと必ず接することにしている。これは交流学習のときの車いすの送り迎えや、授業中や給食のときにお手伝いをする当番である。

クラスの子どもの中には、K子さんに対して「手伝ってあげる」という優越感や「かわいそう」という同情心だけで接している子どももいる。K子さんの体の不自由さを弱点としてとらえているからであろう。私自身にもその考えを払拭しきれないところがある。しかし、子どもは連絡当番を通して、困っている人がいたら進んで助けようとする気持ちをもつようになってきている。これからも、私自身がK子さんの体の不自由さを弱点としてではなく、誰にでもある個性のひとつととらえ、クラスの子どもに対してもそれが自然に伝わるようにつとめ、相手の気持ちや立場を感じ取り、理解しようとする子どもたちに育てたい。

図3 交流学級担任Mの手記

私自身、肢体不自由者に接する機会が少なく、また授業も十数年ぶりに拝見させていただいたようなことで、とても理解不十分だったことを強く反省させられました(ひまわり学級も私たちの学級も考え方は同じなのだと分かりました)。授業を参観して感じたことは、子どもというのは何となくよく努力するものなのだろうかということです。できなかったことができるようになったり、下手だったことが少しでも上達したりする喜びが根底にあるように思います。教師は子どもの伸びようとする力の手助けをし、がまん強く待ち、何度も繰り返すことによって子どもは自ら力をつけていくもののだと感じました。私たちは、すぐ子どもがよくならないといらいらして不満をもつものですが、今回の授業を見せていただいて、自分の姿を振り返り反省させられました。授業を公開していただき、本当にありがとうございました。

図4 交流学級を参観した教師の感想

4. 考察

障害児教育に限らず、教育の在り方について吟味するには様々な視点がある。その意味では、教師Sが交流学級担任と障害児学級担任の双方の立場からK子の交流学習にかかわることができたことは、異なる視点からの吟味を可能にした。またこの双方の立場を体験したことがK子の交流学習をきっかけにT小学校全体の課題として障害児理解教育に関する教職員研修を提案・実施するうえで有効であったともいえよう。ここでは、Sがこのたびの実践で関わった子どもたち、教師、そして保護者の意識ならびにその変化について考える。

1) 子どもたちの意識に及ぼす担任教師の影響

交流学級に所属していた健常児たちもこのたびの交流学習体験を通してその意識に変化を見せた。そして、その変化に教師の与える影響は少なからぬものであった。

たとえば、時間的制約や学習内容の負荷が大きい場合には障害児に対する教師の介助が濃密になりがちである。こうした状況はそれを見ている健常児に「やっぱりK子ちゃんにはできない」などの意識を抱かせてしまうことが多かったように感じられた。あるいは、そうした意識は、健常児の中に芽生えつつあった「K子ちゃんも時間をかけてやればできる」という意識を薄れさせてしまうことにつながるとも考えられた。また、しばしば、健

常見はK子にどのように接しようかと考えたり悩んだりしている様子が観察されたが、そのような困惑した状態に気づかないままで教師が助言を示すことは、かれらが自ら考えようとする力を削いでしまうこともあったように感じられた。

他方、交流教育の基本的な在り方に関する問題もある。それは、2年間を通じてK子が通常の学級に出向くという一方向的な交流形態のみに偏ってしまったことである。通常学級の児童が障害児学級を訪れる形態—いわゆる逆交流についても実施すべきであった。仲間が誰もいない教室で、教師と一対一で学習している様子や、その学習内容、あるいはそれらを体験することは、障害児や障害児教育についての認識を深めることにつながるであろうことは想像に難くない。

加えて、交流教育の評価の在り方についても考え直す必要があるように思われた。交流教育を実施した成果—その大部分は教師の活動を評価することになるだろうが、これを適切な形で実行し、事後の交流教育の運営に生かすという視点が必要である。またそうした評価を通じてこそ、当該の学校における教育活動全体の改善や発展が図られることになるだろう。

2) 教職員の障害児教育観の変化

障害児と健全児を同じ場に混在させれば交流教育が成立するというものではない。そこには、交流学習に直接に関わる子どもたちや教師だけでなく、障害児の在籍する学校の教職員や保護者、あるいは地域社会の人々の理解と協力が不可欠であることも忘れてはならない。この点に関連して位頭(1997)は、障害児学級担任と通常学級担任との役割分担と連携が不足していることが障害児教育の在り方に関わる重大な問題であると指摘している。

障害児理解に関する校内研修会を実施した機会に、K子と障害児学級(ひまわり学級)の実態について校内の教職員に尋ねたところ、K子の存在こそ「知ってはいる」ものの、障害児学級はもとより交流学級でどのような活動をしているのかについては「全く知らない」という回答がほとんどであった。教師は一般に自分の担任するクラスの運営に集中し、他の学年やクラスの活動に目を向けることは少ない。ましてや(物理的な位置が隔たっていることの多い)障害児学級に目が届かないのは当然ともいえる。しかし、「障害児・者は自分とは無縁の世界で、障害児教育は特別なもの」という思いを抱いている教職員もいたことも事実であった。

田中ら(1985)は、茨城県内の小・中学校教師246人からの回答を分析し、「どちらかといえば障害児や障害児教育に対して外延的な理解や態度にとどまっている」と指摘している。さらに、障害児との接触経験の有無で比較した結果、接触経験のある教師は障害児に対して親しみを感じ、かれらに対する教育も義務教育以上を必要だと考える傾向があった。これに対して接触経験のない教師は「どちらともいえない」といった消極的な回答をするものが多かった。他方、障害児の指導経験の有無によって比較したところ、指導経験のある教師は障害児に対して受容的な態度を示すとともに、指導内容については職業訓練を重視する傾向が見られたが、指導経験のない教師の多くは消極的・回避的な回答をする傾向が見られた。

今回の実践においては、校内の研修部と交流学習担当教師との話し合い結果、全教職員が障害児教育について研修する場を設けることとなった。具体的な研修内容は、「障害児学級の公開授業参観」や「障害児教育や障害児学級ならびに交流学習に関する情報の提供」であった。公開授業では、通常の小学校では教科として存在しない「養護・訓練」で上肢の運動に焦点をあてた授業内容を参観した。また、障害児教育に関する情報として、Sが

自分たちの運営してきた障害児学級ならびに交流学习の実態をまとめた冊子をもとに、解説した。この研修後、教職員がK子やその周りの子どもたちに話しかけたり微笑みかけたりする機会が増え、本人の笑顔も増えたことは印象的であった。

しかし、現実には学校内で障害児理解教育が持続的に深化している状況にあるとはいえない。三上・高橋(1995a)も指摘するように、T小学校においても、以下のような課題が残されているからである。

第1に、障害児理解を進める実践の具体化の方法論がなお未確立であるということである。最近になって、発達段階に応じた系統的な障害児理解プログラム作りが取り組まれ始めているものの、その実践や検証、教材・教具の開発などは途についたばかりの段階といえる(松本・徳田, 1995)。

第2は、障害児への障害児理解教育の実践の広がりとその構造化である。対等・平等の関係をめざして行われてきた障害児理解教育であるが、現在の状況は、健常児への障害児理解教育に重きが置かれており、障害児を対象とした障害児理解教育への取り組みは、未だ十分な段階にあるとはいえない。

第3の課題は、対等・平等の関係の追及の中から展開されてきた交流教育及び障害児理解教育と、ノーマライゼーションや教育的インテグレーションとの理念及び実践的な関係性や概念の検証であろう。

20数年にわたる障害児理解教育実践の集積を経て、ようやくその推進の意義と方法が明らかにされつつある。これらの取り組みの科学的評価をもとに、障害児理解の教育方法・内容・教材作りなどの実践の深まりと広がりが強く求められているのが現実といえる。

おわりに

大部分の障害児は、健常児と友達になりたいという気持ちをもっている。しかし障害児は、その不自由な部分に耳目を集められるために、誤解や偏見を抱かれやすい。その結果、健常児は放任や無関心、拒否などの誤った接し方をしてしまいがちである(青木, 1995; 山口, 1995; 緒方, 1996; 高橋, 1996; 東條, 1996)。

今回の実践においても、健常児の理解は障害児の個別の実態の具体的理解にとどまっておき、触れ合いだけの交流教育では限界があることを示唆している。こうした具体的理解の段階から「障害児が自分たちと同じ人間的願いを実現するためには特別な配慮が必要であり、その特別な配慮がされてこそ基本的人権が守られている」との認識に高めるためには、障害児について学習するだけでなく、障害や障害者問題についても学習する必要がある。さらに、障害者理解の到達目標としての「あたり前の生活(基本的人権の行使)をするうえで特別な援助がなされなければならない普通の子ども」との認識に止揚させるために乗り越えるべき課題は多い。

たしかに障害児理解の出発点は、障害児と健常児がまず触れ合い、交流しあうことである。しかし三上ら(1995b)も指摘するように、そうした交流の中で生まれてきた障害に対する疑問や誤解に対応して、教師が科学的・系統的に教えていくことが求められており、そのためにも、子どもの発達段階に応じた学習内容を、就学前教育から義務教育や高校教育までを見通して系統的に構造化することが必要とされている。

最近では、社会・理科・保健などの各教科の授業において、あるいはすぐれた文学教材や障害者とその家族の話聞くことによって学ぶなど、教育課程全体との関わりの中で、

その方法が多様に提案され始めている。そこで確認されていることは、ふれあい体験を豊かにもちながら、同時に障害や障害者問題への科学的な認識を育てる学習を積み重ねていくという学習の必要性である。この学習は、ただ単に障害児を理解するためだけの学習にとどまるものではない。すなわち、学校や地域社会で、障害児が主権者として生きていくことができるような、また健常児自身が民主的な人格をもった人間として育っていきけるような土台となる学習として位置づけられており、障害児理解を越えた人間的な相互理解をめざした取り組みとして認識されている。

文部省（1999）による平成12年度以降の新学習指導要領改訂では、障害児教育に関して「高等部の新教科の設置・訪問教育の充実」や「養護・訓練の名称変更・内容の見直し」がとりわけ注目されているようにみえるが、小・中学校等の学習指導要領総則の中に「特殊学級」「通級による指導」が明記されたことも見逃してはならない。今後、小・中学校においては、障害がある子どもには指導内容や指導方法を工夫すること、また、特殊学級または通級による指導にあたっては教師間の連携につとめ、効果的な指導を行うこと、が明示されたことは、障害児理解を発展的に深化するうえでの新たな一歩といえよう。

文 献

- 青木道忠（1995） 学習の出発点としてのよりよき出会い—小学校における「障害者理解の教育」、障害者問題研究, 23(2), 52-62.
- 遠藤 真・山口洋史（1969） 精神薄弱児に対する態度の研究, 特殊教育学研究, 6(2), 19-27.
- 服部兼敏（1982） 504項と高等教育, リハビリテーション研究, 40, 38-41.
- 位頭義仁（1997） わが国における交流教育の現状と課題, 発達障害研究, 19(1), 12-19.
- 木船憲幸（1986） 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係, 特殊教育学研究, 24(1), 11-19.
- 北川彰一（1991） 交流教育—出会いと理解の深まり—, 三谷嘉明（編）精神薄弱児の充実したライフサイクル, 明治図書, 46-65.
- 松本和久・徳田克巳（1995） 小学生を対象とした障害児理解教育プログラムの作成とその効果, 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集, 990-991.
- 三上たみ・高橋智（1995a） 交流・共同教育と障害児理解の研究—“発達・障害学習”の検討を中心に—, 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集, 998-999.
- 三上たみ・高橋智（1995b） 障害児理解教育の展開と今後の課題—1970年代以降の障害児教育研究運動における論議を中心に—, 障害者問題研究, 23(2), 89-97.
- 溝上 脩（1990） 交流教育の現状と問題点—小学校・中学校における特殊学級の場合—, 佐賀大学教育学部研究論文集, 39(1-2), 63-86.
- 文部省（1999） 盲学校・聾学校及び養護学校小学部学習指導要領, 大蔵省印刷局
- 緒方登志雄（1996） いっしょにいればわかりあえる, 発達の遅れと教育, 466, 18.
- 大久保哲夫（1995） 障害者理解と福祉教育, 障害者問題研究, 23(2), 12-20.
- 大谷博俊・橘 英彌（1998） 交流教育における障害児に対する健常児の態度及び障害児の自己確認過程の分析, 日本特殊教育学会発表論文集, 800-801.
- 滝一二三（1991） 社会的統合をめざす障害児学級実践の位置, 障害者問題研究, 64, 46-52.
- 高橋 智（1996） 交流・障害理解と福祉教育のねらい, 発達の遅れと教育, 466, 37.
- 田中 洋・高野 仁・邸 紹春・井田範美（1985） 障害児教育に対する普通学級教師の意識に関

- する調査, 日本特殊教育学会第23回大会発表論文集, 256-257.
- 田中敏哲・熊田 全・斎藤光司(1973) 普通児との交流, 精神薄弱児研究, 177, 62-71.
- 東條由美子(1996) 交流教育に望むこと, 発達遅れと教育, 466, 32.
- 上野一彦(1998) 親の願いとは、親の願いにこたえるとは, 発達遅れと教育, 491,6-9
- 渡辺健治(1999) 通常の学級と特殊教育との連携, 発達遅れと教育, 499,10-13
- 山口洋史(1995) 「思いやりの心・共に生きる心」の育成と学校教育の課題－福祉教育副読本の
検討を通して－ 障害者問題研究, 23(2), 31-42
- 山田欣徳(1980) 二分脊椎児の教育措置, リハビリテーション研究, 35, 34-36.