

特別支援学校の児童生徒が交流及び共同学習を深めるための理解啓発教材の開発

—東京都における副籍制度の活用と障害理解を絵本で伝える—

川上 康則（東京都立港特別支援学校）

小川 達夫（東京都立青鳥特別支援学校久我山分校）

並木 君江（東京都立光明特別支援学校）

金子 淳子（新宿区立新宿養護学校）

藤原 壮一（東京都立中野特別支援学校）

秋元 久美（東京都立久我山盲学校）

伊沢 麻子（杉並区立済美養護学校）

【研究団体名：東京都7区・島しょ特別支援教育コーディネーター連絡会】

<要 旨>

東京都では、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）」が示し、都内の特別支援学校に在籍している児童・生徒の障害の状態に応じて居住地の小・中学校における交流及び共同学習を実施し、児童・生徒の経験の拡大や社会性の育成を図ってきた。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くことができ、地域生活の一層の充実を図る「副籍制度」が開始された。ところが、交流及び共同学習についての理解充実を進めるにあたっては、一般向けに広く伝えるようなリーフレットの作成・配布が中心であり、交流相手となる通常の学級の子どもたちに向けて交流及び共同学習の意義をわかりやすく伝える教材のようなものは皆無であった。交流及び共同学習に関する国内の先行研究においても子ども向けの教材は皆無に等しいため、本研究では、小学生向けの絵本教材の開発を試みた。今後、開発された教材の活用をもとに交流及び共同学習がどのように進められるかを調査対象とした縦断的な研究を継続することや、本教材が通常学級の子どもたちの障害児に対するイメージの形成にどのように寄与していくかを明らかにしていくことが必要であると考えられる。

<キーワード>

交流及び共同学習 障害のある子どもの地域生活 特別支援学校のセンター機能

【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ある。

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ったが、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あろう。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する。

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

成を図ってきている。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「副籍制度」が開始された。

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る。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る。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際的な課題であると考えられる。

【研究の目的】

以上のような背景を踏まえ、本研究は、特別支援学校の児童生徒が交流及び共同学習を深めるための理解啓発教材として、小学生を対象

とした絵本教材を開発することを目的とする。

【東京都における「副籍制度」の概要と現状】

「副籍制度」とは、都内の特別支援学校の小・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・継続を図る制度である。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る。

従前の「居住地校交流」と「副籍制度」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る。

また、直接的な授業参加や行事における交流学習を行えなくても、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る（図1）。

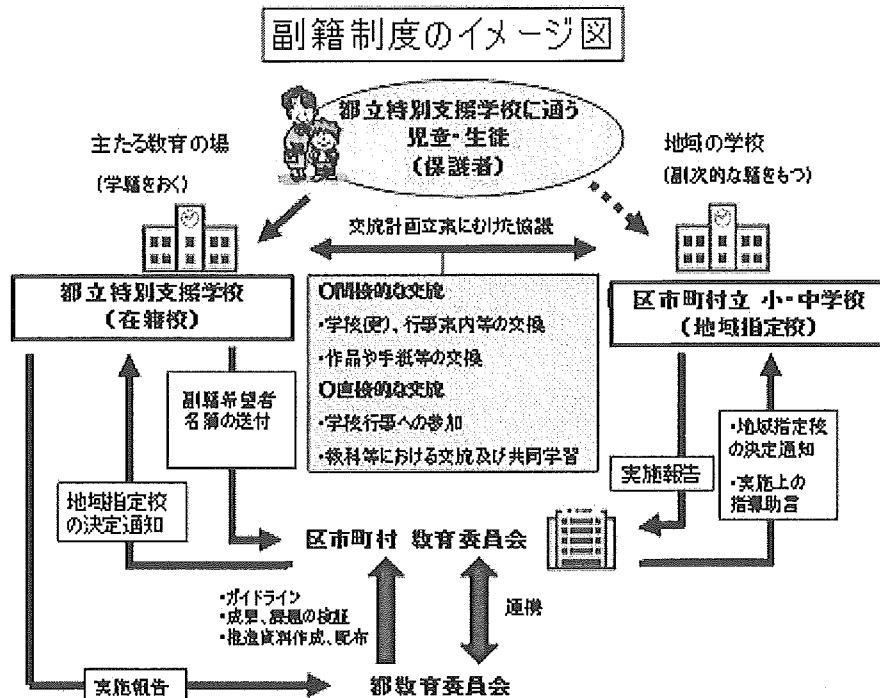


図1 副籍制度のイメージ図

次に、副籍制度の現状を整理したい。都立の特別支援学校の小・中学部には、4,881名の児童・生徒が在籍している（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%）であった。また、実施者のうち、直接的な交流を行って

るのは、小学部の児童の約 29%、中学部では約 20%の生徒であった。

副籍制度への参加は、保護者のニーズを大きく反映しており、「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た。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呼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、と報告している。

単に副次的な学籍を地域の小・中学校にもつだけでは、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料する。

【副籍制度に期待されること】

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だろうか。期待の内容を概観すると、二つのニーズに整理できるのではないかと推察する。

第一に、対象児自身もつ発達ニーズが挙げられる。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ある。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る。ところが、共に学べ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少なくない。この場合、交流及び共同学習の実施は対象児童・生徒の発達促進に大いに寄与すると考えられる。

第二に、対象児・保護者への支援ニーズが挙げられる。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ト的な存在になってもらいたいと願ったりすることを言う。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る。

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るのではないだろうか。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おり、どちらも一朝一夕には実現し得ない。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るだろうし、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るだろう。ケースによっては障害の状態に応じた接し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る。

さらに付け加えて言えば、実際の交流及び共同学習においては、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するということが決して少ないとは言えないのが現状でもある。「なぜ特別支援学校の児童・生徒を授業に受け入れなければならないのか?」、「交流はきっかけ作りであり、最終的な目的は通常学級への転籍なのではないか?」、「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、筆者らは、これまでも様々な疑問を投げかけられてきた。こうした場合は、第二の支援ニーズのほうに重きを置いた交流及び共同学習の実施を望んでいると伝えるとともに、交流相手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するようにしてきた。

【予備調査：交流及び共同学習の実際より】

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だろうか。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あろう。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る。

ここでは、交流及び共同学習に関する2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) について詳述する。

【事例 A】

A 児(男子)は、特別支援学校(肢体不自由)に在籍している。副籍制度を利用した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る。A 児と同じ学年は2学級あり、打ち合わせの結果、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った。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た。このビデオでは、以下のような4点のメッセージを伝えている。

- ・「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」
- ・「みんなと仲良くしたい」

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て初回の交流をスタートさせた。

【事例 B】

B 児(男子)は、特別支援学校(知的障害)に在籍する児童である。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。障害理解の一環として行われることが多い「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ないのが現状である。そこで、B 児の場合は、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」や、「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「B 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った。

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ない。そんなときに、B 児の怒り、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だった。B 児自身が頑張ることで社会に合わせていくことも大切だが、その一方で、世の中がB 児に合わせることもまた大切な視点となるであろう。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設定できる。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ある。

【交流相手校の児童からの手紙の分析】

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る。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の具体的な工夫について考察した。

(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る。そこで、感想文を量的な情報に変換する作業を試みた。分析の手順は以下のとおりである。

- 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を把握する。
- 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）であった。このクラスでは、A 児との交流及び共同学習初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く。

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のが想定される。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ったため、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考える。

（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った。全ての文章がいずれかに分類できるように設定したカテゴリーは 7 グループ、16 項目になった。

表 1 は、カテゴリー分類の過程を例示したものである。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る。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 2 に示した。

表 1 カテゴリー分類の過程

「A ちゃんと交流して」	
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 ちゃんの車イス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 2 感想文に記された事項とその割合

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車イスを押してあげたい	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%)

表2に示すように手紙(感想文)に記入された事項で、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%)に上った。

「障害があつ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:障害があつて可哀想」の意見は、合計すると10.7%あつた

「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」、「できることがあつて、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」、「障害があつても精一杯生きてほしい」といった感想があつた。

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る。

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、学年の進行に伴い実施されるバリアフリー的な視点で町を見直す学習(総合的な学習の時間の一単元)等に大きな影響を及ぼすであろうことは想像に難くない。

【予備調査のまとめ】

予備調査より、交流及び共同学習を深める絵本教材の開発に向けて、以下の2点が示唆された。

(1)「生きた教材」としての可能性

先述の通り、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」を挙げている。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る。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る。障害のある子が結果的に通常学級の授業の教材として扱われることについては、倫理的な立場からの再検討が求められると思われるが、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ない。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ることが示唆された。

(2)「成長し合う存在」という共通項

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ことが少なくない。しかし、「やってあげる」、「やってもらおう」といった関係図式は適切ではないと考える。障害の有無に関わらず、私たちはみな互いに学び合い、そして成長し合う存在で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くことが重要になるであろう、ということが予備調査の結果から示唆された。

【絵本教材の開発】

予備調査で整理された視点をもとに、交流及び共同学習を進めるための理解啓発絵本を開発を行った。

(1) 絵本の内容

実際の交流及び共同学習で設定されることが多い「自己紹介」、「音楽などの直接的な交流授業」、「障害理解のための出前授業」に加えて、町で出会う場面を内容として設定した。これは、地域でともに暮らす存在であることを強調したかったためでもある。

(2) 対象となる読者

通常、絵本は、構成内容、文章表現、文字の大きさやレイアウト、色遣いなど、対象となる読者に合わせて制作されている。本研究においても、交流相手となる子どもたちの対象年齢は小学校1年生から中学校3年生までであり、対象を絞る必要があつた。小学校では「総合的な学習」の時間に障害理解のための単元が設定されやすいこと、小学校中学年ごろから調べ学習が始まり、障害についての関心が高まり始めることなどを考慮し、本研究では、小学校3年生を絵本の読者対象として設定した。

そのため、内容構成や文章表現が複雑化しないこと、文中に使用される漢字は小学校2年生までに習得する漢字に限定することなどに留

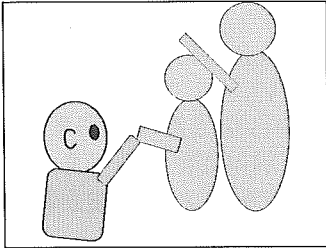
意した。

(3) 絵本ができるまで

研究代表者を中心に、絵本の原案プロットを作成し、研究協力者であるおくださがこ氏（絵本作家、元・養護学校教諭）に内容の再構成をお願いした。文章表現等については、小学校の先生方に実際に読んでいただき、訂正箇所等の指摘を受けた。また、障害に由来する専門的な知識が必要な箇所（例えば、視覚障害者の白杖の持ち方等）については各障害種の専門性の高い教員に確認するなどの作業を繰り返した。

原案となるプロットは以下のようなものであった（一部のみ掲載）。

(場面2)



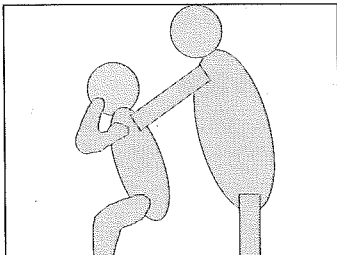
しょうかいが終わると、私のとなりのせきにサトシくんとお母さんが歩いてきました。

「はじめまして」 「・・・」

あいさつしたけれど、返事は返ってこない。顔を向けてもくれない。私、きらわれたのかな。

手を挙げてもらえると、「タッチ」であいさつするのよ、とお母さんが教えてくれました。

(場面3)



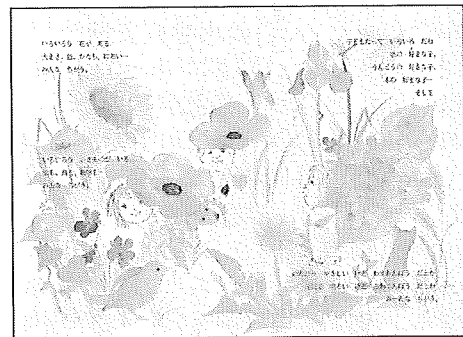
音楽のじゅぎょう、みんなでけんぱんハーモニカをふく場面。

サトシくんは、音楽の授業にいっしょに参加するそうです。でも楽器は持っていません。みんながいっせいに練習しはじめると、サトシくんは、耳ふさぎをしながら、体を前後にゆらし始めました。「どうしたの？ サトシくん、具合がわるいの？」

お母さんはそっと肩に手を当てました。

【絵本教材の完成】

交流及び共同学習の理解推進を目的とした絵本「みんなちがって みんなともだち」を開発した。以下に全編を紹介する。



いろいろな花がある。

大きさ、色、かたち、におい…みんなちがう。

いろいろないきものがある。

虫も鳥も動物も…みんなちがう。

子どもだっていろいろだね。

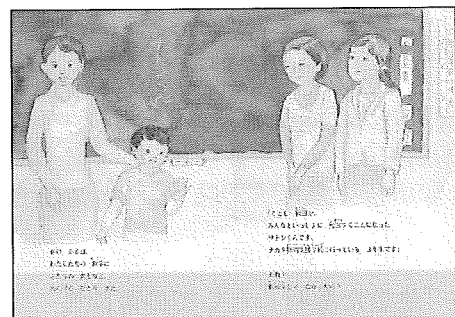
歌の好きな子、うんどうの好きな子、

本の好きな子…そして

のんびり やさしいけど わすれんぼうだとか

元気で 明るいけど あわてんぼう だとか

みーんなちがう。



春のある日、わたしたちの教室に

ふたりのおとなと、男の子がひとりきた。

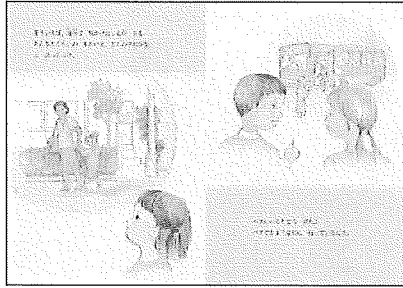
「ことし、何回か、みんなといっしょに

勉強することになった サトシくんです。

ナカタとくべつしえん学校に行っている

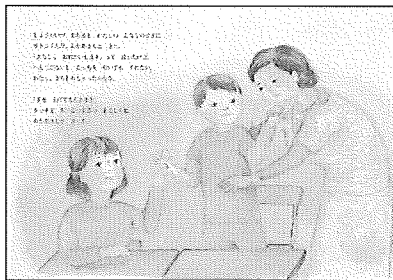
3年生です」

あれ？ 転校生じゃなかったの？



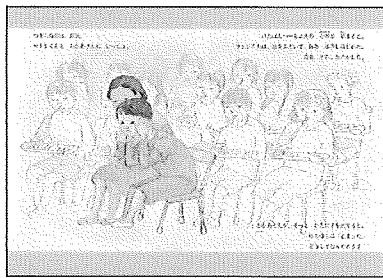
そういえば、近所で 見かけたことがある。
おんなじくらいの 年だけど、どこの学校かな、
って 思ったっけ。

バスにのるところ 見たよ。
バスでかよう学校に 行っているんだ。

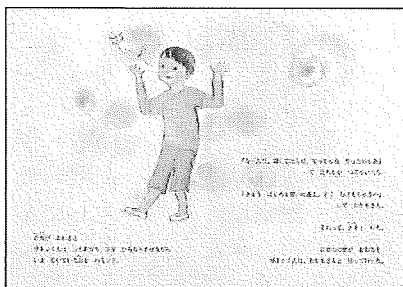


しょうかいが おわると、わたしの となりのせ
きに サトシくんが、おかあさんと きた。
「よろしく おねがいます」って 言ったけど、
へんじがないし、こっちを むいても くれな
い。わたし、きらわれちゃったのかな。

「手を 上げてもらえると、
タッチで あいさつするの。よろしくね」
おかあさんが 言った。



つぎの時間は、 音楽。
サトシくん と おかあさんも、いっしょ。
けんばんハーモニカの 合奏が 始まると、
サトシくんは、耳をふさいで、体を ゆらしはじ
めた。音楽、きれいなのかしら。

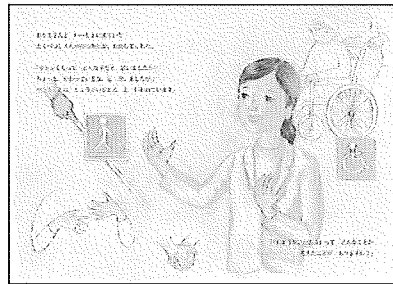


合奏が おわると サトシくんは 立ち上がり、
手を ひらひらさせながら いま ひいていた
曲を ハミング。

「なーんだ、聞いてたんだ。知ってる曲 だっ
たのかあ」って だれかが つぶやいたら、
「きょう はじめて聞いた曲よ。すぐ おぼえち
やうの」って おかあさん。

それって、 天才！ かも。

音楽の時間が おわると、
サトシくんは、おかあさんと 帰って行った。



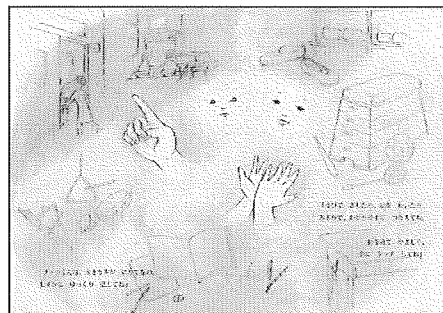
おかあさんと いっしょに来ていた
とくべつしえん学校の先生が お話してくれた。
「サトシくんって どんな子だと 思いま
したか？ ちょっと、かわっているな、と 思いま
したか？ サトシくんは、しょうがいがある と
いわれています」

『『しょうがいがある』って、どんなことか
考えたことが ありますか？』



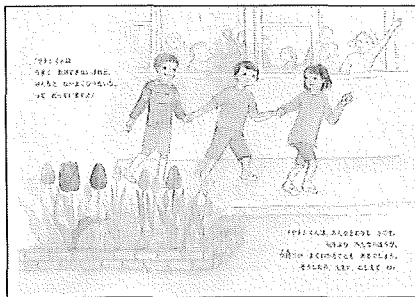
「言いたいことが わかってもらえなくて か
なしく なったり ぼくはつ しちゃったり
すること ないですか？」

「なにかを はじめてするときや、行ったこと
のない 場所では、ふあんに なりますよね」



「サトシくんは、大きな声が にがてなの。
しずかに ゆっくり 話してね」

「ゆびで さしたり、絵を かいたり、みぶりで、
わかりやすくつたえてね。目を見て やさしく、
手に タッチ してね」



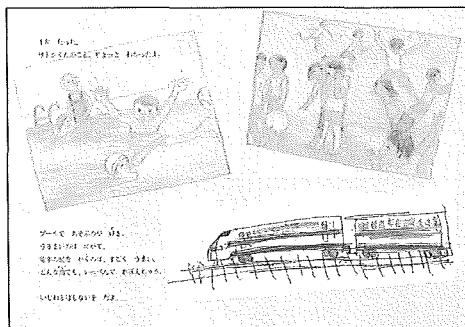
「サトシくんは うまく お話できないけれど、
みんなと なかよくなりたいな、って 思ってい
ますよ」

「サトシくんは、みんなとおなじ 3年生。
先生より みんなのほうが、気持ちが よくわか
ることも あるでしょう。そうしたら、先生に、
おしえて ね」



ときどき だけれど、
いっしょに 体育して
いっしょに 音楽して
いっしょに あそんだ。

サトシくんと わたしたち、
いっしょに できることが、
すこしずつ ふえてきた。



1年 たった。
サトシくんのこと、ちょっと わかったよ。
プールで あそぶのが 好き。うるさいのは
にがて。電車の絵を かくのは、すごく うまい。
どんな曲でも、いっぺんで おぼえちゃう。
いじわるはしない子 だよ。



きょう、家の近くで サトシくんと あった。
いつものように 手を上げたら、はずかしそうに
タッチで あいさつしてくれた。ちょっと うれ
しそうに 見えたよ。



ともだちが ふえるって うれしい。
いろんな子が いるけれど
みんな ちがって、みんな ともだち。



【この絵本を 読んでくれた みなさんへ】
みなさんが 毎日 元気に 小学校へ 通う
ように、サトシくんたちは、 とくべつしえん学
校に 通います。

とくべつしえん学校は 家から はなれた
ところにあるので ほとんどの 子どもたち
は スクールバスに のって 通っています。

とくべつしえん学校に 通っている 子ども
みなさんと 同じ町に 住んでいる 友だちです
みなさんと 同じ学年の 友だちです。

みなさんの 教室に
とくべつしえん学校に 通っている 子が 来たら
サトシくん と タッチの あいさつで なかよくなった ことを

思い出してください。きっと なかよしに なれると 思います。

【おわりに】

交流及び共同学習における理解の充実を目指す絵本の活用に関して、今後の課題をいくつか述べておきたい。

まず、開発された絵本教材「みんなちがってみんなともだち」の活用をもとに交流及び共同学習がどのように進められるかを調査対象とした縦断的な研究が必要であると考え。本研究は、当初の目的のとおり、絵本教材の開発を試みたものであるが、教材は本来作った段階で満足するものではなく、どのように用いられるかまでを含めて、授業における効果的な「仕掛け材」としての役割を果たしたかを検証しなければならない。絵本「みんなちがって みんなともだち」は、通常の学級の子どものための障害に関するイメージ変容についても念頭において作成されたものであるため、十分な予備的調査の分析を踏まえたとはいえ、教材の使われ方についてまでは言及していない。現在までのところ、各区の小・中学校等の特別支援教育コーディネーター連絡会においても好評を博しており、また、既にいくつかの小学校において、障害理解や交流及び共同学習のための出前授業で好意的な反応を受けとめている。この絵本を活用しながら、どのように小学生らが学んでいけるのか、より詳細な検討が期待される。

二点目に、障害の多様性と交流及び共同学習の進め方の多様性への対応に関する課題を挙げたい。本研究で開発された絵本「みんなちがって みんなともだち」では、これまで絵本の題材として取り上げられることがほとんどなかった「知的障害のある自閉症の男の子」を主人公としたが、これが交流及び共同学習の全てというわけではなく、むしろ、実際の交流及び共同学習の形態はバラエティーに富んでいる。これは当該児童・生徒の実態や学校の特色を反映したものであり、そのような実態を考慮すれば、例えば、お便り交換を中心に展開している「間接的な交流」を題材にした絵本教材の開発など、新たな方向性を視野に入れながら活動していくことが肝要となるであろう。

三点目に、絵本教材が潜在的に持つ功罪について整理しなければならない、ということである。小学校低学年どうしの交流及び共同学習では、特別支援学校の児童は「障害のある子」という見方をされることが少なく、出前授業などなくとも、自然なふれ合い、自然な語り合いの場面が自発的に築かれることが少なくない。小

学校3年生を対象にしたこの絵本が、かえって子どもたちのイマジネーションの妨げになるようであれば、それは筆者らの意図するところではない。絵本教材という極めて影響力の大きな媒体の持つ功罪について、より慎重に取り扱うべきであろう。

最後に、特別支援学校のセンター的機能の發揮に関する課題を挙げる。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、障害理解は、学校間レベルのみで解決されるものではなく、地域社会に向けた情報発信の役割も併せて果たすことでより充実したものになると考える。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あり、交流及び共同学習を推進することは、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だろうか。

【謝辞】

A児及び保護者から、個人資料の使用をご快諾いただいた。また、絵本の作成から印刷・製本の作業にあたって、おかげがこ氏、桐野昌三氏（フリーダム）、和泉史樹氏に多大なご尽力をいただいた。この場をお借りして、改めて感謝を申し上げる。

文 献

- 国立特殊教育総合研究所（2005）なにかできるかな？ なにができるかな？（試作版）
- 久保山茂樹（2009）友だちをわかれようとするこ、自分を知らうとすること —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—
- 東京都教育委員会（2009）副籍制度の充実に向けて、特別支援教育推進資料
- 東京都立港特別支援学校（2008）コーディネーター通信「つなぐ」No.2