

身近な人権課題＜障害者と人権＞の教材化のあり方

交流教育のフィールドワークを通してー

土佐市立高岡中学校 教諭 佐竹 潤
高知県教育センター 指導主事 平石 勝久

交流教育の効果的な学習プランを教材化することを目的とし、養護学校と中学校との間で1年間に複数回、交流教育を実施している学校について、フィールドワーク*による調査を行った。また、養護学校との交流の前後でQ-Uの調査を実施し、学級生活満足度が向上している中学校の実践から、交流教育が学級づくりに与える影響についても分析を行った。そして、フィリピンのPEPE（民衆のエンパワメントのための民衆教育）という民間教育団体のワークショップの一つであるADIDASの展開例を参考にした実践例を作成し、障害のある人に対する意識がどのように変容し、行動化に結びついていくのかということの研究した。

キーワード：交流教育 ADIDAS Q-Uアンケート 障害者と人権

1 はじめに

オルポート氏（1954）は「障害のある人に対する社会的態度は、一般に非好意的であるといわれ、その非好意的態度は無知のための偏見が多い」と指摘している。

昨年まで障害児学級の担任として子どもたちとかがわってきて、障害のない子どもたちが、障害のある子どもたちに対して、身近な存在として意識している生徒たちが、少ないと感じていた。このことは、障害のある子どもと、ともに活動した経験が少ないためではないかと考えられる。

本研究では、障害者と人権に関する学習プランを作成するための基礎研究として、盲・聾・養護学校と中学校との間で行われた交流教育の取組について、フィールドワークをとおして調査することにした。そのフィールドワークにおける視点を明確にするために、先行研究から、交流教育の取組を分析する必要があると考えた。そこで、過去5年間（平成11年度～平成15年度）に報告された各県の教育センター等から出されている紀要、論文、報告書を調査した。

そのなかで、交流教育がどのような視点で検証されているかについて、次の3つの視点から分析を行った。その分析の視点を表1に、視点をもとにした分析の結果を表2に示した。

表1 交流教育の実践研究における分析の視点

分析の視点	研究の内容
【視点1】 「つながる」	障害のある人と障害のない人がつながることに視点を置いた研究。豊かな出会いをとおして、互いがつながり、ともに生きる社会の仲間として、つながることのできる行動力を培おうとする視点の研究。（以下「つながる」研究とする）
【視点2】 「ひろがる」	交流での学びを、家庭や身近な地域へひろげ、社会とのかかわりのなかで自らにフィードバックし、社会の課題をとらえ、行動力をめざそうとする視点の研究。（以下「ひろがる」研究とする）
【視点3】 「かさねる」	障害のある人との交流で学んだことを生かして、身近に学ぶ自分の学級の友だちに対する自分の気持ちとかさねて考えようとする視点の研究（以下「かさねる」研究とする）

* フィールドワークの定義 - 池田氏(2003)によると、研究対象になっている人々と一緒に生活をしたり、対話したり、インタビューをしたりする社会調査活動であると定義している。

表2 交流教育の実践研究の分析（平成11年～平成15年）

年度	研究テーマ	団体・学校	視点1 （つながる）	視点2 （ひろがる）	視点3 （かさなる）
H11	福井県の特殊教育諸学校における交流教育の現状と課題 ～アンケート調査を通して～	福井県特殊教育センター	交流教育の在り方	-	-
H11	校内の組織運営からとらえた小学校知的障害学級における交流教育に関する調査研究	上越教育大学大学院学校教育研究科	交流教育の在り方	-	-
H11	交流教育及び障害についての理解学習を進めるために	高知県教育センター	指導事例を中心に	今後の課題	-
H11	地域の資源を活用した交流と居住地個別交流教育	北海道東川養護学校	居住地交流	地域ケア	
H11	地域で取り組む合同の交流教育 ～中学部交流教育の現状について～	北海道帯広盲学校	生徒主体の交流教育	地域で取り組む	
H11	地域との交流活動の実際	北海道札幌市立もみじ台中学校	計画的な交流	地域との交流	
H11	互いに認め合い思いやる心をはぐくむ教育	北海道函館市立湯川中学校	共生に向けて	-	-
H11	経験を広め、理解し合う交流教育をめざして	北海道釧路市立寿小学校・共栄中学校	体験学習を中心に	-	-
H12	情緒障害特殊学級を設置している学校における自閉症児等の交流教育の在り方に関する一試み ～自閉症児等の交流教育に関する現状調査と、通常の学級の児童を対象とする自閉症児等理解のための授業作りを通して～	宮城県特殊教育センター	自閉症児の交流教育	-	-
H12	子どもたちが生き生きと輝く交流教育を求めて ～相手理解に立った交流教育の展開～	香川大学教育学部付属養護学校	事前・事後の充実	-	-
H12	知的障害養護学校における交流教育の在り方	奈良県立教育研究所	居住地交流	地域社会との連携	
H12	地域の学校での生き生きとした生活をめざして ～重度重複障害を持つ児童の交流教育についての一考察～	仙台市教育研究所	重度の子の交流教育	-	-
H12	共に育ちあう交流を目指して ～総合的な学習の時間での交流教育～	長野県総合教育センター	共に育つ交流教育	-	-
H13	小学校・中学校の児童生徒と教師が求める交流教育とは～福岡県内の特殊学校と交流先の学級を対象としたアンケート調査を通して～	福岡県須恵町立須恵第三中学校	交流教育の実態	-	-
H13	小学校における校内交流教育の在り方～交流教育・障害児学級からの発信	滋賀県総合教育センター	日常の交流教育	障害児学級からの発信	
H14	障害児・者理解のよりよい進め方 ～交流教育の実態調査と考察～	高知市立大津中学校	障害児・者理解	-	-
H14	高校生・大学生の障害児・者理解について ～交流体験に関するアンケート調査より～	高知市立養護学校	障害児・者理解	-	-
H14	知的障害養護学校での個に焦点を当てた交流教育の在り方の研究 ～中度発達遅滞A児の学校間及び近隣地域の交流活動を通して～	福岡県教育センター	交流教育の在り方	-	-
H14	自閉症児等の交流教育における教師間の連携の在り方についての一考察 ～情緒障害特殊学級担任と通常の学級担任との共通理解を図るための内容と手だての実態調査を通して～	宮城県特殊教育センター	交流教育の意義	-	-
H15	生きる力を育てる交流教育について	熊本県八代市教育研究所	相互理解のために	-	-

平成11年度から平成15年度までの5年間に20稿の報告があった。その結果では、障害のある子ども、障害のない子どもとの交流の実践を充実させるための取組を検証している、「つながる」に関する研究が最も多く、すべての研究でその視点が大切にされていた。また、近年、交流教育の形態も、盲・

聾・養護学校と、小・中学校、高等学校との間で行われる「学校間交流」の形態から、障害のある子どもの個別のニーズを大切にしたい居住地交流などの実践も報告されるようになってきている。その居住地交流とは、地域を離れて養護学校に通っている子どもが、自分の自宅の近くにある小学校や中学校において、一緒に授業を行い交流を深めるという形態である。

また、20 稿の報告のなかで 5 稿の報告について、地域社会との連携に関する実践や障害児学級からの発信といった視点で報告されている「ひろがる」に関する研究がみられる。しかし、この交流での成果を、子どもたちと身近な学級の友だちとかさねて、交流の成果を評価しようとする「かさねる」研究や実践はみられなかった。

そして、障害児教育にかかわる研究者の執筆が多い特殊教育学研究的ななかで、過去 5 年間に報告されている論文について、交流教育がテーマとなっている研究は、和歌山大学教育学部附属養護学校の大谷氏(2001)の研究しかみられなかった。大谷氏は、交流を予定している障害児に関する情報の提供と、知的障害児に対する健常児(障害のない子ども)との関連を分析し、事前指導の有効性についてまとめている。そして、交流教育において「事前指導における情報提供が健常児(障害のない子ども)の障害児に対する好意的イメージに影響を与える」ことを示唆している。大谷氏(2001)は、今後に向けて、事後学習に焦点をあてた研究の必要性をあげているが、まだ分析できていないことを課題としてあげている。

2 高知県内の中学校における障害者と人権に関する取組について

(1) 「総合的な学習の時間」における展開との関連について

高知県内の中学校において、障害者と人権の中心的な指導の場の一つである「総合的な学習の時間」の取組を把握することは、本研究を進めるうえで不可欠であると考えた。ここでは高知県内の中学校における「総合的な学習の時間」に取り組みされたテーマを一つの視点として検討した。資料は、平成 15 年度人権教育実践概要(高知県内の中学校 124 校<高知県内の国立、私立 9 校を除く>)から分析した。

テーマから分類すると 5 つの取組がみえてくる。(表 3 - 1) あわせて、「総合的な学習の時間」に取り組みされた障害者と人権の学習について、どの学年にどのような題材が多く取り組まれているかをテーマごとに分類し、その比率を表 3 - 2 に示した。

表 3 - 1 総合的な学習の時間に取り扱われた障害者と人権の実践分類

類型	分類	主な展開
	体験 1 (手話、車椅子等)	手話や点字の学習、目隠し体験や車椅子体験など
	体験 2 (交流教育)	校内の障害児学級や盲・聾・養護学校、地域の障害者施設との交流体験など
	ゲストティーチャー	校外から講師を招いての講演など
	テーマ学習(共生など)	車椅子体験とまちづくり点検や、展示学習と視覚障害者との出会いなど(複合)
	読み物教材等の活用	道徳教材や絵本や小説などの、読み物教材(視聴覚も含む)を題材にした展開など

表 3 - 2 総合的な学習の時間に取り組みされた障害者と人権のテーマ

類型	分類	中学校1年	中学校2年	中学校3年
	体験 1 (手話、車椅子等)	18.5%	14.5%	8.1%
	体験 2 (交流教育)	8.1%	4.8%	8.1%
	ゲストティーチャー	2.4%	2.4%	4.0%
	テーマ学習(共生など)	22.6%	16.9%	21.8%
	読み物教材等の活用	21.0%	21.8%	15.3%
*	その他	3.2%	2.4%	3.2%

* サンプル数は、124 校を対象とし、各学年のテーマのなかで、全体に占める比率の高いものを太字で示した。

分類の結果から高知県内の各中学校では、「総合的な学習の時間」には類型の手話や車いすなどの疑似体験を行う活動や類型の共生などのテーマ学習の割合が高いという特徴がみられ、中学校における「総合的な学習の時間」の中心的な活動となっている。しかし、類型の障害のある人と直接触れ合う交流教育をテーマとして取り扱う割合は、低くなっている。

先行研究では、交流教育と障害者に対する態度にかかわる研究が行われている。そこでは人と交わる交流教育の重要性が示唆されている。山内氏(1996)は、障害者に対する偏見の態度を変容させる接触の条件について、次の5点を示している。

- 偏見と一致しないポジティブな情報を得ることのできる接触
- 障害者をカテゴリー（外集団メンバー）としてではなく、一個人としてみるような接触
- 障害のある人とない人との差異性・異質性ではなく、類似性が着目される接触
- 偶然ではなく、計画的に行われるポジティブな相互作用の接触
- 接触する相手と対等な関係がつけられる接触

また、位頭氏(1997)は、障害者の具体的な理解について、「障害者が自分たちと同じ人間的な願いを実現するには、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まもられている」と述べ、「健常児（障害のない子ども）の障害者理解にいたる意識階梯」を示している。障害児との交流をとおして、「拒否と偏見の段階」から「同情の段階」へと進み、障害者の生き方から何かを学び取ろうとする「対等な仲間の段階」へと意識が高まっていくと述べている。（図1）

本研究では、偏見解消のためには交流教育が有効であるという先行研究から、効果的な交流教育を行うための条件として継続的な取組や、計画的なプログラムが効果的であると考えた。

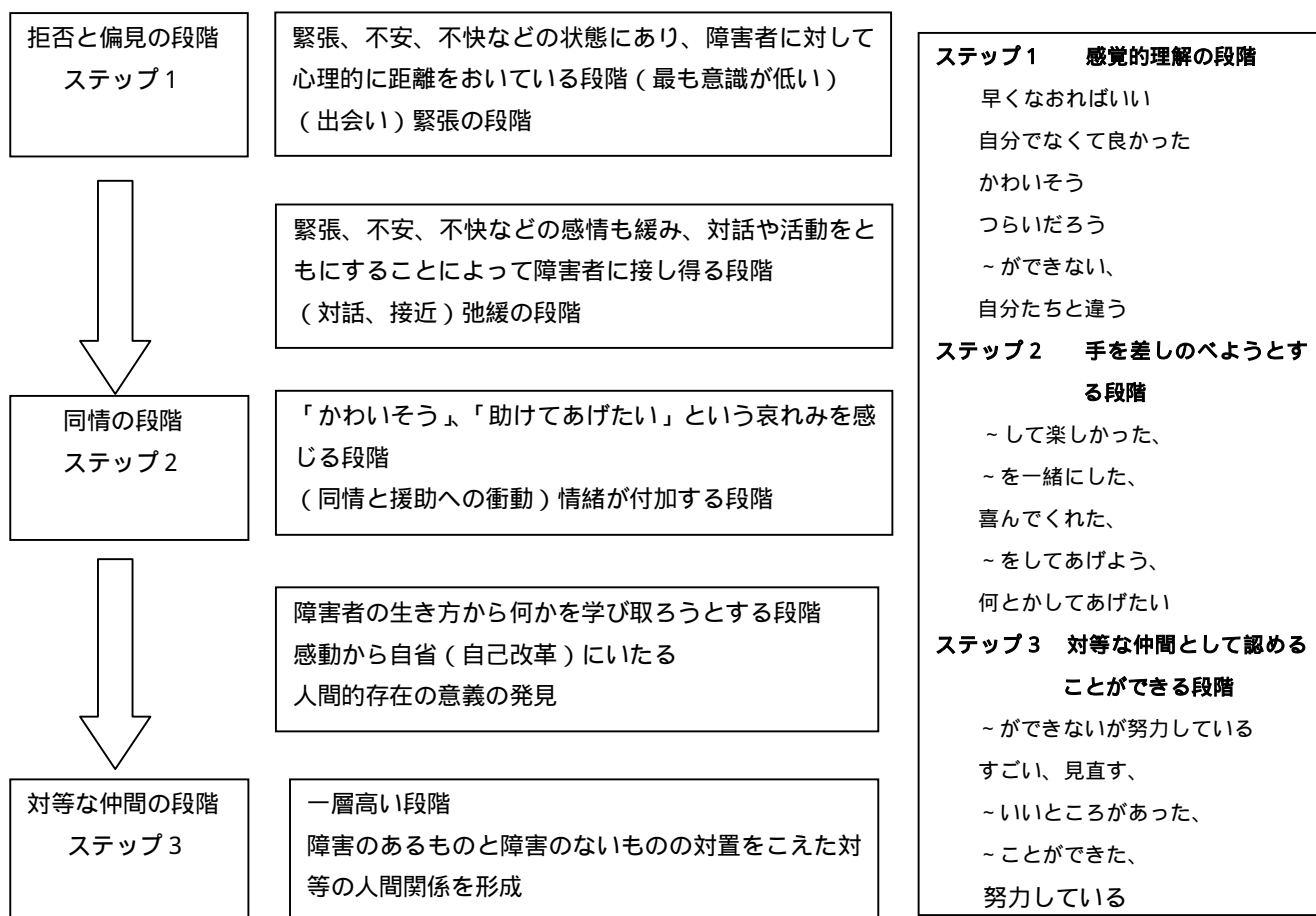


図1 健常児（障害のない子ども）の障害者理解にいたる意識階梯（位頭 1997）

3 研究仮説

- ・交流教育で学んだことを生かして、身近に学ぶ障害児学級や自分の学級の友だちに対する自分の気持ちとかさねることが大切ではないか。
- ・交流を交流という行事として終わらせるのではなく、交流を終えた後の事後学習の取組が大切であり、子ども同士の互いの理解を深め、具体的な実践力につながるのではないか。

4 交流教育（フィールドワーク）について

(1) 目的

- ・障害児に対する偏見を解消するためには、継続的に交流教育を行うことの有効性を検討する。
- ・障害児に対して、好意度を向上させるためには、計画的なプログラムで交流教育を実施することの必要性について検討する。
- ・学びの意欲や行動化につながる、継続的・計画的な交流教育の在り方を検討する。

(2) 方法

交流学习を年間をとおして、複数回実施している高知県立高知若草養護学校と土佐市立戸波中学校の交流学习を中心にフィールドワークによって調査した。また、継続して交流学习を続けている高知県立中村養護学校と中村市立八束中学校、中村市立中筋中学校の交流の取組についても、同様な方法で調査し、検証することにした。

(3) フィールドワークの調査の概要について

対象

- ・高知県立高知若草養護学校中学部（生徒 11 名、教職員 12 名）
- ・土佐市立戸波中学校（生徒 20 名、教職員 5 名）
- ・高知県立中村養護学校中学部（生徒 18 名、教職員 12 名）
- ・中村市立八束中学校（生徒 36 名、教職員 13 名）
- ・中村市立中筋中学校（生徒 38 名、教職員 11 名）

方法

- ・フィールドワークによる調査
 - ・感想文
 - ・担当教員からの聞き取り調査
- *土佐市立戸波中学校についてはQ - U 調査等を実施した。

内容

- ・交流時のお互いの生徒が交流している様子
- ・1 回目の交流教育の概要
- ・交流教育に関する取組の計画
- ・交流をかさねることによっての生徒たちの意識の変容

実施日・場所

- ・11 月 2 日（火）高知県立高知若草養護学校、土佐市立戸波中学校交流学习（戸波中学校）
- ・11 月 18 日（木）高知県立中村養護学校、中村市立八束中学校交流学习（八束中学校）
- ・12 月 2 日（木）高知県立中村養護学校、中村市立中筋中学校交流学习（中筋中学校）

(4) 調査結果

高知県立高知若草養護学校と土佐市立戸波中学校の交流学习について、フィールドワークにより調査した。調査の概要については表 4 のとおりで、交流の様子については休憩時間や昼食時間など、計画されていない場面での自然な交流の様子に視点をおいて調査をした。

表4 調査結果の概要

項目	概要
事前学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害者理解についてのエンカウンター演習 ・ 高知若草養護学校の生徒について（紹介ビデオ、車いすの押し方）
前回の交流の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校案内、給食見学、全体での活動（ゲーム）等（場所：高知県立高知若草養護学校）
交流の流れ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 歓迎式、交流活動（各グループで一枚の大きな絵を描く）、昼食（昼食後、グループごとに校内を探検）、お別れ式
交流の様子	<ul style="list-style-type: none"> ・ 休憩時間や昼食時間のかかわり（意図的でない自然な交流の様子） ・ 1回目の交流から仲良くなっていたグループでは、すっかり打ち解けた様子で会話できていた。 ・ 食事が終わると、戸波中の生徒が車いすを押し、校内を探検する様子が見られた。昨年の交流のときや、1学期の交流の時の写真を職員室前にはっていたので、一緒に楽しく見ていた。 ・ バスがグラウンドのなかまで入ってこられなかったため、自発的に全員でバスまで迎えに行き、パートナーの生徒が車いすを押し、手をつないだりといった触れ合いもできていた。
事後学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 感想文、Q-U調査、学習発表会に向けてのまとめ、学習発表会

(5) Q-Uアンケートについて

土佐市立戸波中学校と高知県立高知若草養護学校との交流教育の前後に、Q-Uアンケートを実施している。概要については表4で示す。

Q-Uアンケートの概要

表5 Q-Uアンケートの概要

項目	概要
対象	戸波中学校第3学年20名
実施日	2004年7月7日（交流学習前） 2004年7月15日（第1回交流学習後） 2004年11月2日（題2回交流学習後）
目的	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学級集団の状態を把握する。 ・ 生徒個人の学級生活満足度を把握する。 ・ 学級集団と個人との関係を把握する。 ・ 交流教育における学級集団、生徒個人への効果を把握する。
分析の観点	<ul style="list-style-type: none"> ・ Q-Uには「居心地のよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度）」と「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート（学校生活意欲尺度）」があるが、学級集団の状態、生徒個人の状態、学級と個人の状態を把握するため、また、交流教育との関連を知るために、「居心地のよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度）」を中心に分析した。 ・ Q-Uプロットの分布より学級集団の傾向を分析した。 ・ 参考としてアンケート項目の中で、人権課題とかかわりの深い項目の得点の変化について調査した。 ・ 参考として「承認得点」「被害者・不適応得点」の得点の変化について調査した。

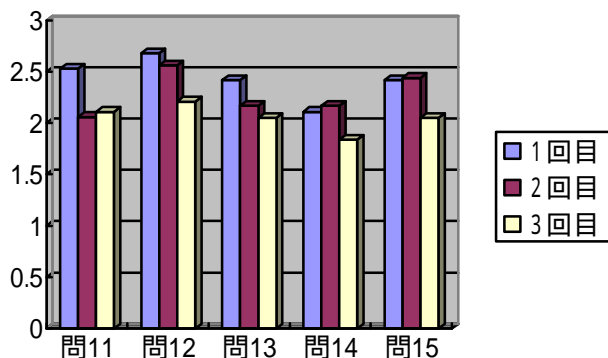


図2 人権に関わるQ-Uの項目の得点の変化

問 11 クラスの人から無視されるようなことがある。
 問 12 クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある。
 問 13 授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある。
 問 14 クラスメートから、耐えられない悪ふざけをされることがある。
 問 15 クラスで班をつくる時など、なかなか班に入れず、残ってしまうことがある。
 (5:とてもある 4:ときどきある 3:どちらともいえない 2:あまりない 1:全くない)

Q - Uアンケートより

特徴的な変化を示している生徒については図3のとおりである。

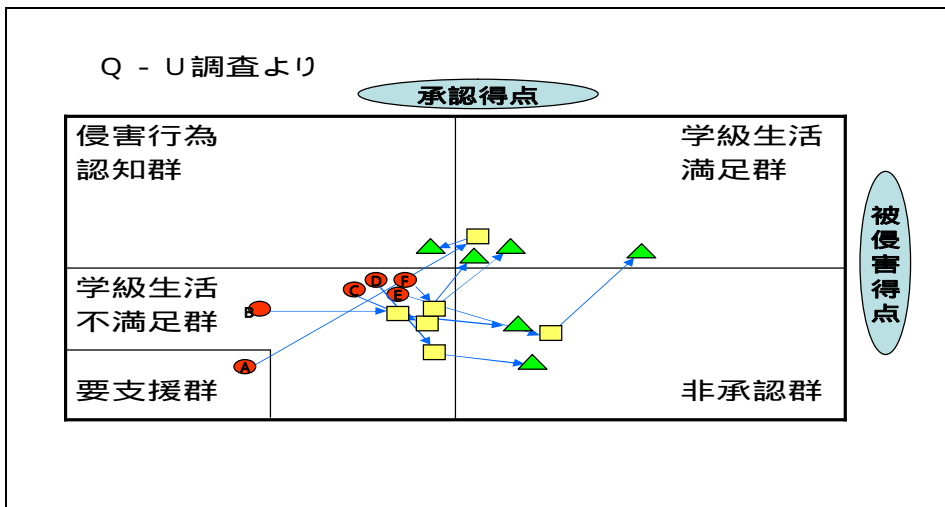


図3 特徴的な変化を見せている生徒

特徴的な変化をみせている生徒の分析

Q - Uの調査結果のなかで、特徴的な変化を見せている生徒について分析をした。このグラフでは1回目の調査で学級生活不満足群に属していた6名が、交流をかさねるごとに他の群へ移り変わっている。特徴的な変化をみせている生徒について表6に示す。

表6 特徴的な変化をみせている生徒

生徒名	内 容
A	担任によると、1回目の交流からパートナーとすっかり打ち解けて、趣味やプライベートのこともおしゃべりできる友だちになり、交流学習によって、大きく成長したと話していた。
B	担任によると、あまり積極的に活動するほうではないとのことだが、感想文のなかでは、交流学習では楽しく交流ができ、いい出会いができたと記述されていた。
C	感想文によると、障害のある人と接するのは初めてで、戸惑いやこわさも感じていた。自分が言った言葉にパートナーの生徒が笑顔を見せてくれて、不安や恐怖がなくなったと感じている。少し成長できた気がするという記述がみられた。
D	感想文によると、交流前はうまく交流ができるか不安を感じていたが、「ありがとう」といってもらった一言がうれしくて、やさしくなれた気がすると感じ、自分自身を見つめなおすきっかけになったという記述がみられた。
E	感想文によると、初めて同じ年齢の障害のある人と出会い、交流をする中で一生懸命生きているのを見習いたいと感じ、交流をしたことがプラスになったと記述している。
F	感想文によると、最初にパートナーに会ったときは何をしたらいいのか分からず、活動をしていくなかで疲れたけれども楽しかったと記述している。

担任からの聞き取りや、感想文の記述から、それぞれ共通しているのは、最初は緊張や不安の気持ちが強かったが、交流学習のなかで打ち解けるきっかけがあり、最後は交流を行ってよかったと感じているということが、感想文の記述からもみられる。今回の交流をとおして、養護学校

の生徒に対する好意度があがり、自分自身のなかの心の変化や成長を感じている生徒が増えている。そのことが学級生活不満足群から移動した要因ではないかと考えられ、交流教育の一つの成果ではないかと考えられる。

Q - U調査からの考察

今回のQ - Uのアンケート調査の結果と、交流担当の先生からの聞き取り調査から、交流教育と学級づくりとの間には関係があるのではないかと考えられた。当初は、全体的な傾向として、学級生活不満足群に属している生徒が多くなっているが、学級担任によると、いじめや悪ふざけ、冷やかしいといった問題はみられないとのことであった。

ただ、小学校のころから単学級の集団なので、子ども同士の力関係が固定され、表面的には穏やかに生活をしているようにみえても、水面下には長い間のわだかまりが残っているのではないかと、担任は話していた。

2回目の交流学習後のQ - U調査では、要支援群から3名減り、全体的に満足群のほうへ近づいている。これは、教員集団との信頼関係を築きなおし、いろいろな人との出会いや交流によって、考え方や心の持ち方という心の土壌を耕してきた成果ではないかと担任はとらえていた。

3回目のQ - U調査は、2回目の交流学習後の11月に行われたが、学級生活不満足群の生徒が大幅に減り、学級生活満足群の生徒が増えている。学級も落ち着きがでてきて、希望の進路に向けて意欲的に学習に取り組もうとする雰囲気も高まっているとのことであった。

交流学習を終えた後の生徒の作文から、Q - Uの結果と関連する感想を抜粋した。(表7)

表7 感想文からの抜粋

- ・自分に今何が出来るかを考えて行動できた。少し優しくなれた気がする。
- ・今回の交流で失敗したことも無駄ではなく、むしろ大切だったと思う。自分を見つめなおすきっかけになったと思う。
- ・毎日生懸命生きているということが分かり、日々を大切にしようと思った。
- ・初め感じていた不安がうそのように、正面から向き合うことができるようになった。少し成長できたような気がする。
- ・はじめて障害のある人と友だちになって、身近に感じる事ができた気がする。
- ・とてもいい友だちができたと思って、すごくうれしかった。
- ・人を大切にする心、人の心を知ることができました。
- ・みんな一生懸命生きている。僕も一生懸命生きていきたい。

Q - Uの結果が変化した生徒の自己評価として、感想文から、自分なりの成長を感じているという記述もみられた。

担任の先生からは、学級の変化の様子について、全体に落ち着きがでてきたと評価している。当初は、自分のことしかみえていない生徒が多かったが、まわりに気を配る余裕が出てきて、やさしさを感じさせる生徒が増えているとのことであった。

以上のことから、他を思いやる事ができる生徒が増え、居心地の良い学級へと変わってきているのではないかと推察される。このことは、交流教育をはじめとする「総合的な学習の時間」のなかで取り組まれてきた人権教育の成果ではないかと考えられる。なかでも直接障害のある同世代の生徒との交流教育の果たす役割は大きいことが示唆された。

(6) 高知県立中村若草養護と中村市立八束中学校、中村市立中筋中学校の交流学習について

今回の研究は、高知県立高知若草養護学校と土佐市立戸波中学校の交流教育を中心にフィールドワークによって調査を行った。しかし、このような実践が土佐市立戸波中学校と高知県立高知若草養護学校だけで行われている取組ではなく、高知県立中村養護学校と中村市立八束中学校、中村市立中筋中学校も交流教育を長年行っており、かさなるところがあるのではないかと考えられる。そこで、高知県立中村養護学校との交流教育についても調査を行った。調査結果については、表8、表9で示す。

高知県立中村養護学校と中村市立八束中学校の交流学習調査結果の概要
調査結果の概要については表8のとおりである。

表8 調査結果の概要

項目	概 要
事前学習	・ワークシートを使っての事前学習（交流にあたっての個人目標、気をつけること、カレーづくりの段取り、遊びの時間どんな遊びに誘うか。）
前回の交流の内容	・学校案内、全体での活動（風船バレー）等。（場所：高知県立中村養護学校）
交流の流れ	・歓迎式、交流活動（シャボン玉づくりによる交流）、昼食（昼食後、ペアごとに校内を探検）、お別れ式
交流の様子	休憩時間のかかわり（自然なかかわり） ・雨のため、門のところまで1年生が出迎えに行く。それぞれ、パートナーを確認してから傘を差しかけて、自然な再会ができた。 ・午前中の活動の合間には、活発に交流する様子はみられなかったが、午後の休憩は、活発な交流がみられ、教室で折り紙をしたり会話をしたり、卓球などで交流していた子、先生を介して交流している子、体育館で追いかっこをして走り回っている子等、両校の生徒が入り乱れて、自然な交流の様子がみられた。
事後学習	・感想文、学活（みんなの思い描く障害とは？）手紙を書く

高知県立中村若草養護と中村市立中筋中学校の交流学習調査結果の概要
調査結果の概要については表9のとおりである。

表9 調査結果の概要

項目	概 要
事前学習	・班分け、班別学習の内容の決定と準備 A班 - 風船バレー B班 - 風船バレー C班 - ボーリング D班 - クッキーづくり E班 - すごろくゲーム
前回の交流の内容	・学校案内、全体での活動（風船バレー）等。（場所：高知県立中村養護学校）
交流の流れ	・歓迎式、交流活動（班別学習）各学校の発表、お別れ式
交流の様子	休憩時間のかかわり（自然なかかわり） ・休憩時間は特に取らなかったが、班ごとに活動が終わってから、次の活動までの少しの間が自由な交流の時間であり、一部の中村養護の活発な生徒と中筋中の生徒が追いかっこをしたり、風船バレー等の交流ができていた。
事後学習	・感想文、手紙を書く

交流後の反省

交流後の各校の反省から、継続的な交流の取組のなかから成果としてあげられた項目について、共通しているものや、ポイントとなる項目を分類し、表 10 に整理した。

表 10 交流後の反省から

項目	中学校	養護学校
主体的な取組	<ul style="list-style-type: none"> 各班で活動の内容を決めて、それぞれ工夫し、取組ができた。 	<ul style="list-style-type: none"> シャボン玉は八束中の生徒が楽しめたからこそ中村養護学校の生徒も楽しめた
自然なかかわり	<ul style="list-style-type: none"> 音楽室でのミニコンサートは予定外だったが、良かったのではないか。 昼食も含めて、日程的にゆったりと取れたので交流しやすかった。 自由な時間をつくっていたので動きやすかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 演奏が良かった。雨でバスが入れないときに、傘を持って迎えに来てくれ、そんな場面で三年間の積み上げを感じた。 自由時間が良かった。折り紙とか活動が活発でない子の活動の場があったのが良かった。 学校案内の時、音楽室で八束中の生徒の演奏が自発的に発生し、学校の雰囲気分かった。
対等な関係	<ul style="list-style-type: none"> 感想が表面的であったり、先入観や偏見がみられていたが、交流をかさねたり、授業で振り返ることによって、理解が深まりだんだん親しくなっているのではないかと感じた。 感想文のなかから、障害のある人に対してマイナスイメージ(～ができない、歩けない、言葉がうまくでない、スポーツができない、勉強ができない等)をもっている生徒が多いということがわかり、「わたしたちが思い描く障害とは」という内容で授業を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> やってあげているといった交流ではなかったもので、一生懸命楽しめた。
発表の場	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの学校で取り組んできた合唱を発表する場面があったのが良かった。養護学校の生徒の発表も良かったので、感動していた生徒も多かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 同世代の友だちの前で取り組んできたことを発表する場があるということは、お互いに良い刺激になり、お互いの理解につながっていくのではないか。
協同	<ul style="list-style-type: none"> 一緒に何かを製作したり、作業をする活動が打ち解けやすいように感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> 作業のときに工夫をしているところをみて欲しい。

交流の考察

継続的な交流の取組のなかから、生徒の主体性、自然なかかわり、対等な関係づくり、協同作業の有効性など、八束中学校と中筋中学校ともに、戸波中学校の取組にかさなる取組がみられた。中学校から出された反省のなかでは、当初は障害のある人に対してマイナスイメージをもっている生徒が多いという傾向がみられた。振り返りの授業で、障害のある人とかかわったことがないことによる思い込みや、障害ということがわからないことによる偏見があるのではないかと交流担当は話していた。

交流によって、自分の目で見て感じる事ができたことが成果であり、交流を振り返り、学習を深めていくことの重要性が示唆された。

5 実践プランの検証

計画的な学習プランについて

交流教育のフィールドワークから、学習プランにかかわっての反省のなかから、キーワードになる実践をまとめてみた。

事前の打ち合わせによって、お互いの生徒の様子を知っておくということが重要で、このことが交流においてどうかかわっていけばいいのかという手がかりになる。

事前学習においては、お互いの顔と名前を覚え、好きなものなど自分との共通性を把握しておくことで、打ち解けやすく、スムーズな交流ができる。

交流での活動については、生徒が主体となる取組が重要で、協同での作業など協力して何かをつくりあげるといった活動が効果的である。

1回目の反省に立って、2回目の交流に生かすという取組が大切で、このことが豊かな出会いなおしにつながるのではないかと。

交流で学んだことを学級通信で家庭に送付したり、学習発表会で報告することで、学習をひろげていく取組が大切である。

6 学習プラン作成にあたって

(1) 計画的な学習プランについて

交流教育のフィールドワークから、学習プランにかかわり、キーワードになる実践をまとめてみた。交流の1回目の反省から、2回目の交流に生かすという取組が大切で、このことが効果的な出会いなおしにつながるのではないかとという反省も出された。また、交流で学んだことを学級通信などで家庭に知らせたり、学習発表会で報告することで、学習をひろげていく取組の大切さが確認された。以上のことから、交流で学んだことを出発点として、そこから発展させるプランとして、A D I D A Sの展開例を参考に検討した。(図4)

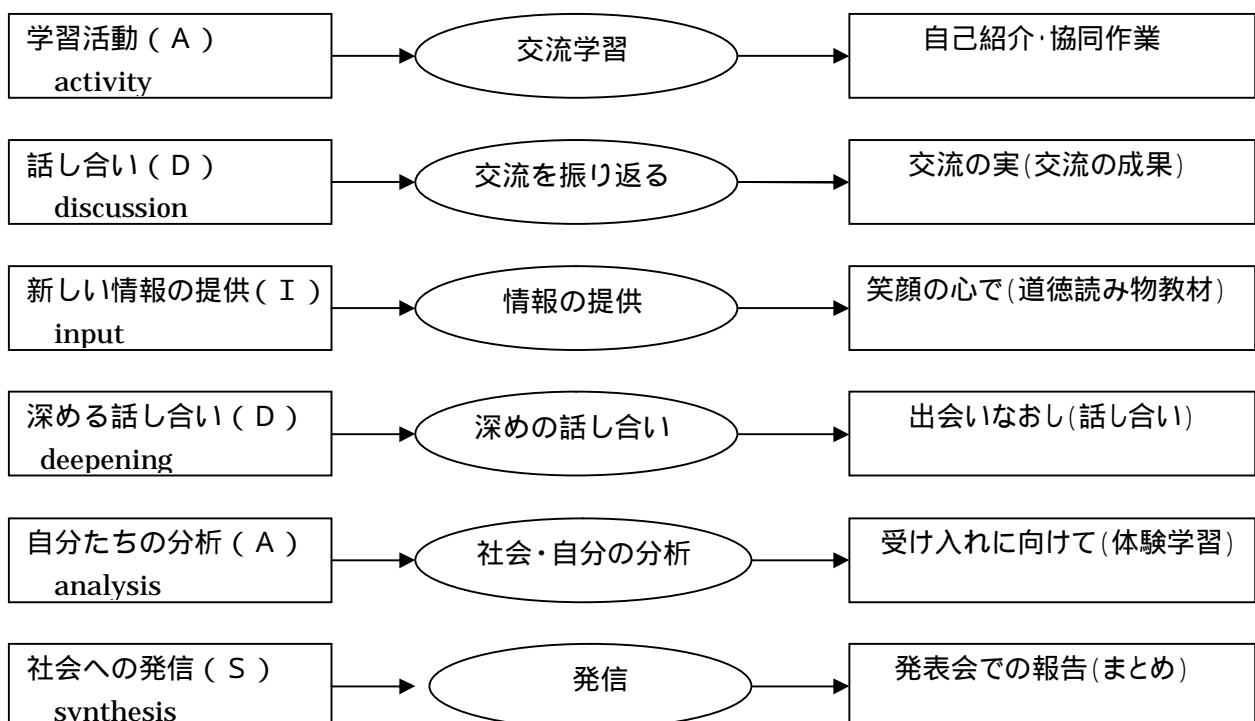


図4 ADIDASの展開例

* ADIDASの展開例

フィリピンのPEPE（民衆のエンパワメントのための民衆教育）という民間教育団体のワークショップ

(2) 人権教育学習指導案

単元名 「交流で学んだことを生かす」

単元について

授業の計画に当たって、交流が目的ではなく、交流をきっかけにして障害のある人に対する理解を深めていくことができるような計画としたい。単なる行事をこなすという交流教育でなく、偏見を解消し、仲間意識が育っていくような交流教育へと発展していけるような展開にすることが必要だと考えた。そのため、本単元では交流をスタートとして、交流を振り返り、生徒たちがよりよい交流を主体的に計画できるように、話し合い活動や道徳の授業等で体験と知識や情報とかさね、交流相手との出会いなおしや社会に向けての発信をするといった、展開例を考えた。なお、本単元の展開例はA D I D A Sの考え方とかさねている。

一般的に、障害のない子どもたちは、障害のある人とともに活動をした経験は少なく、そのことが、障害のある人とどう接したらいいのかわからないため、とまどいを感じる生徒や、障害のある人のできないところばかりに目が向けられやすい、いわゆるマイナスイメージを抱いている生徒が多いのではないかと考えられる。計画的、継続的な交流学习によって、仲間意識が育ち、交流で学んだやさしさや思いやりを、生活のなかに生かしていけるようになってもらいたい。

また、障害者への思いと、身近にいる障害児学級の生徒や、学級のなかで、しんどい思いを抱いている友だちに対する思いをかさねるということに視点をおいて学習を深めていきたい。この学習が、自分の大切さとともに他の人の大切さを認めることができるような人権感覚を培い、それが態度や行動に現れるようにしていきたい。

単元の目標

ア 交流を成功させる鍵は相手を知ろうとすることであることに気づく。

イ 障害者の施設訪問を振り返り、訪問前後の自分の変容に気づき、思いを語ることができる。

学習計画〈7時間〉

ア 交流を振り返ろう(2時間)

イ 笑顔の心で(2時間)

ウ 障害のある人を学校に招待しよう!(2時間)

エ 交流のまとめ(1時間)

展開

指導案における展開例やワークシート、資料については、人権教育資料集2(障害者と人権)「ぬくもり」P70~78に「交流で学んだことを生かす」という単元のなかで示している。

ここでは、単元の題材が「つながる」「かさねる」「ひろがる」という視点とどうかかわっているのか、事後の学習がどのような効果がみられるのかといったことを、A D I D A Sの展開例ともかさねて分析する。また、特別活動や道徳教育の評価の観点や目標をとらえ、人権教育との関連をおさえておきたいと考えた。

知的障害者授産施設との交流を行い、「交流で学んだことを生かす」というテーマで、交流教育全体の流れを、学習計画構造図として図5に示す。

(3) 人権教育学習指導案

「交流で学んだことを生かす」

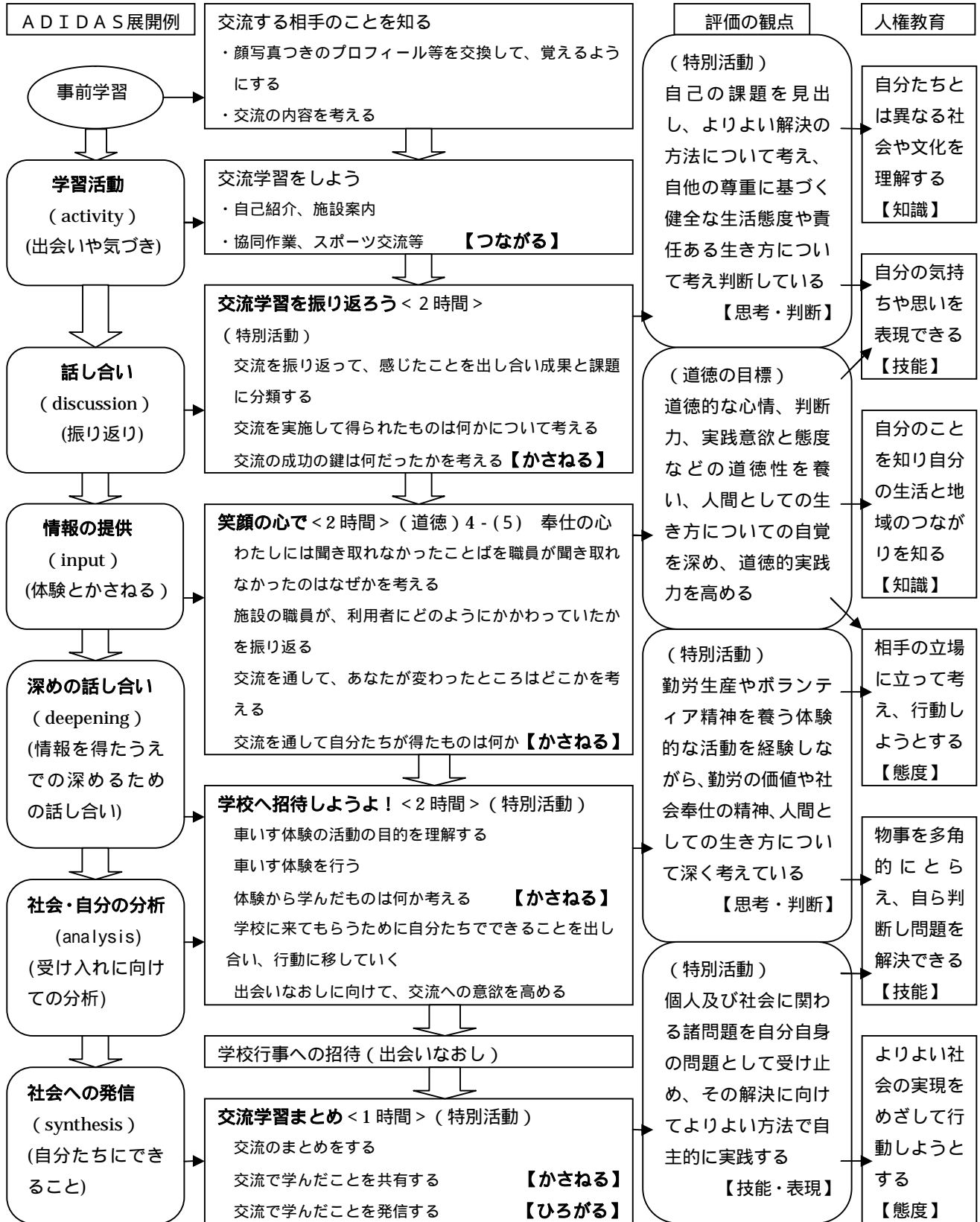


図5 「交流で学んだことを生かす」学習計画構造図

7 交流教育のなかで大切にしたい視点

本研究は、高知県教育センター（2005）が出した、人権教育資料集2（障害者と人権）「ぬくもり」とも連動するため、展開例を作成するなかで大切にしたい視点である「つながる」「かさねる」「ひろがる」という3つの学びのポイントについて、図6で示す。

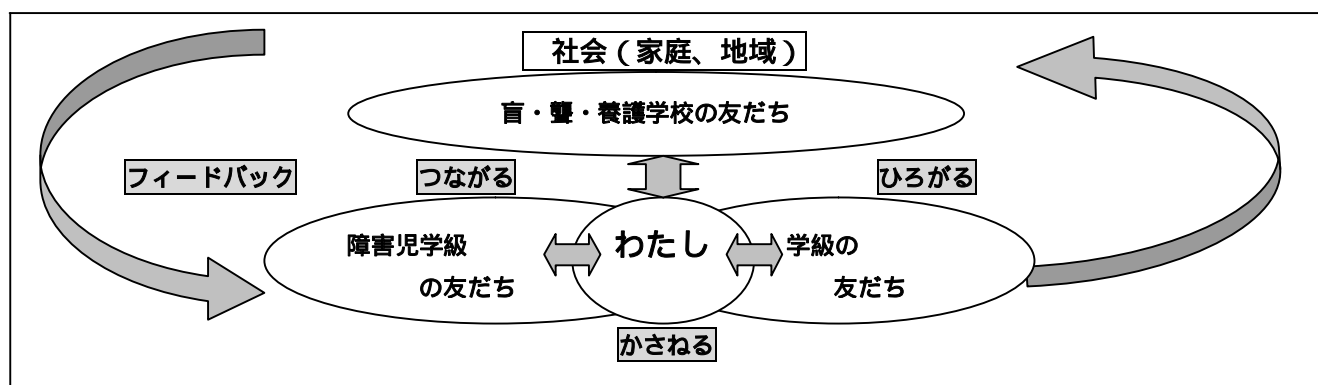


図6 「つながる」「かさねる」「ひろげる」交流教育のイメージ（小・中・高等学校）

豊かな出会いの場である交流教育は、「互いの顔の見える交流」をめざし、交流を終えたとき、互いの子どもたちが「もう一度会いたい」という思いを抱けるような展開を仕組んでいく必要がある。「わたし」からの盲・聾・養護学校の友だちへの働きかけ。同様に盲・聾・養護学校の友だちから「わたし」への働きかけがある。このような相互の働きかけによって、互いのつながりができるのではないだろうか。

次に、この交流での学びをどのように生かしていくか。例えば、養護学校との交流で学んだことを、その場だけで終わらせず、身近で学ぶ障害児学級の友だちや自分の学級の友だちに対する「わたし」の気持ちとかさねて、考えることができるようにすることが必要である。

そして、その学びをさらに「わたし」の家庭や身近な地域へとひろげ、社会とのかかわりのなかで、自らにフィードバックし、社会の課題や「わたし」の日常をしっかりと見つめ、行動できる力につなげることが必要である。

盲・聾・養護学校と小・中・高等学校との交流教育を行ううえで、最も大切にしたいことは、互いの児童生徒が共に高い教育効果を得られることである。両校の児童生徒にとって相互にメリットが得られる交流を、豊かな出会いの場である交流教育をとおして、推進していくことが大切である。

このように相互にメリットが得られる交流を行うためには、相手校の児童生徒やその学びを知ることが大切である。まずは、教師が交流教育の打ち合わせのなかで、互いに交流相手の子どもについて知ろうとすることが、よりよい交流教育を行うための必須条件である。交流教育をとおして、自分の受け持っている子どもたちに何を学ばせ、どんな力を身に付けさせたいと考えているか。同時に、相手校の子どもたちがこの交流のなかでどんな力を身に付けたいと思っているのかを知ることで、子どもたちに対する目標の共有化が図れる。このように目標が共有されることで、両校の実践が重なり、共通の課題がみえてくるのではないかと思われる。

文責 高知県教育センター 指導主事 平石 勝久

8 考察

フィールドワークでの調査や、交流後の感想文を分析するにあたって、位頭氏(1997)の「障害のない子どもの障害者理解にいたる意識階梯」を参考にした。交流をかさねるにつれて「拒否と偏見の段階」から「同情の段階」そして、障害者の生き方から何かを学び取ろうとする「対等な仲間の段階」へと意識が高まっていくというもので、実際に子どもたちのかかわり方にも変化がみられていた。ほぼ全員が最初は不安や緊張を感じており、心理的に距離をおいていたが、対話や活動をともにすることによって接近し、緊張も緩んでくる状態へと変わり、さらには対等な仲間として認めることができる関係になった生徒も増えてきている。どのような場面で生徒の意識に変容が出てくるかは一人一人違うが、交流を継続的に行うことによって、「つながり」を強めることの実践の重要性を改めて考えさせられた。

今回の研究の大きなテーマである「かさねる」という視点については、自分自身考えさせられることが多かった。体験と知識が“かさねる”、交流をした障害者に対する思いと障害児学級や学級の友だちへの思いが“かさねる”。様々な“かさね”のなかから、自分自身の生き方が問いなおされていると感じた。障害児学級の担任として、学級の子どもたちの願いにこたえることができていたのか。友だちと仲良くしたいという障害児学級の子どもたちの願いにこたえられる実践を仕組んでいたか等、不十分な点を痛感している。

今回の研究では交流教育という具体的な場をとおして何を学ぶのか、誰のための交流なのか、何をめざすのかということが問いなおされ、「他人ごと」では何も進まない、一人一人が「自分の問題」として考えていこうという、まさに同和教育で培ってきた私自身の実践と、障害者と人権という課題とかさなっている。だからこそ「かさねる」という視点が重要である。この研究では、交流が単なる障害児・者理解にとどまらず、交流をとおして「生き方」を学び、偏見や差別をなくすためには、自分の問題として「かさねる」ことができ、行動できるかがポイントである。私自身の今までの実践を振り返り、見つめなおすことができたということも、一つの成果ではないかと考える。

最後に今後の課題として、今回研究した学習プランが実際に有効かどうかを現場に戻って検証していくことが課題であり、継続研究をしていくことによって、特別な学校だからできる取組ではなく、どこの学校でも使えるプランを作成していくことができるのではないかと考えている。

参考文献

- ・山内隆久「偏見解消の心理 - 対人接触による障害者の理解 - 」ナカニシヤ出版,1996.
- ・木船憲幸「精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係」 特殊教育学研究論文 24(1),日本特殊教育学会,1986,pp11 - 19.
- ・位頭義仁「わが国における交流教育の現状と課題」 発達障害研究 第19巻第1号,日本発達障害学会,1997, pp12 - 19.
- ・大谷博俊「交流教育における知的障害児に対する健常児の態度形成 - 態度と事前指導における情報提供、交流経験、評価対象となる知的障害児の特定との関連性の検討 - 」特殊教育学研究論文 39(1),日本特殊教育学会,2001,pp17 - 24.
- ・河村茂雄,小野寺正巳「Q - Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」図書文化社,2004.
- ・森実「人権総合学習の方法論、人権総合学習の実践的展開・視座と方法・手法をなか心に」解放教育No.415 pp14 - 16.明治図書,2002.
- ・金子佳代「笑顔の心で」中学生の道徳1年 学習研究社,2001.
- ・Allport, G, W, 「The nature of prejudice.」 Cambridge, Mass: Addison -Welsey. (原谷達夫・野村昭訳 1968:「偏見の心理」,培風館,1954,pp7.
- ・高知県教育委員会「平成14年度 人権に関する県民意識調査」平成15年3月,2003.
- ・人権教育資料集(障害者と人権)作成委員会「人権教育資料集2(障害者と人権)ぬくもり - つながる かさねる ひろがる 障害者と人権 - 」高知県教育センター,2005.
- ・池田光穂「文化人類学」 <http://wwwo.let.kumamoto-u.ac.jp/cs/cu/ikeda-j.htm> (2005年3月15日)

