

## 5 特別支援学校

### (1) 特別支援教育について

平成 19 (2007) 年に、特殊教育から転換した特別支援教育は、通常の学級に在籍している発達障害などの児童・生徒も対象とし、すべての学校で実施されている。これまで、必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができるのが「共生社会」である。特別支援教育は、「共生社会」の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築するために、必要不可欠なものである。昭和 54 (1979) 年に養護学校就学義務化が始まったことを思えば極めて大きな変化である。

特別支援学校の教育の目的は、障害のある児童・生徒に対して幼稚園、小・中・高等学校に準ずる教育を行うことと、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることとされている。そして、自立活動の目標には「主体的に改善・克服する」と主体性が強調されており、この調査・研究の「自律」に大いに通じるものがある。

### (2) 特別支援教育において重視すべき課題（「自律」に関連して）

自律という主題は様々な障害のある子どもたち、とりわけ知的障害や自閉症のある子どもたちにとってはステップが高いように感じられるかもしれない。自律の要素としての自己選択や自己決定は、障害があると困難な課題だと受け止められやすい。しかし、「障害者の権利条約」の批准、発効をはじめ、ここ十数年間の障害児者を取り巻く環境は大きく変化してきている。ただ、一部ではまだ意識が十分に追いついていないことも事実である。

そもそも、障害に対してはマイナスのイメージを抱きやすく、障害があるのに懸命に努力してこんなこともできるという定型化した見方が強く、硬直した人間観に固執している一面もぬぐえない現実がある。「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服」するのであって、障害そのものをなくそうとしたり、障害のある人の尊厳を軽んじたりすることではない。人と同じことをよしとする風潮もある中で、「交流及び共同学習」を推進するためには適切な障害観に立つことが欠かせない。

「障害者基本法」第一条に掲げられた理念は、「全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえのない個人として尊重されるもの」とある。

「障害者の権利に関する条約」の中で取り上げられている「自律」は、自己選択の自由を含むものとして考えられている。また、教育とは直接の関係はないが同条約第十七条では、「個

---

<sup>1</sup>日本は「皆と同じに」「人並みに」といった同調性の高い社会、相互協調重視の社会です。けれども、人はそれぞれ違った特徴をもち、得手不得手があることで世界は成り立ち、社会はうまく回ります。(柏木 恵子著『おとなが育つ条件～発達心理学から考える』岩波新書)

人をそのままの状態に保護すること」というテーマのもとに、「全ての障害者は、他の者との平等を基礎として、その心身がそのままの状態に尊重される権利を有する」とある。「そのままの状態」という表現に興味をひかれ、目からうろこが落ちる思いである。教育は単なるテクニックだけではなく、より確かな児童・生徒理解に立つことが極めて重要であると認識している。そして、障害をどう捉えるかも同じように重要である。本人の意思を軽視した過剰な訓練や保護に陥ることなく、障害のある児童・生徒自身の自己理解を促しながら、本人の自律性や自己統制力をいかに引き出せるかが教育の大切なカギとなる。強引に何かをできるようにさせても、一人になった時にできないのでは教育とは言えない。本人の納得や実感を引き出してこそ、その後の主体性につながるものであり、そのことは障害の有無に関係はないものと思われる。障害の向こうにその子どもの人格をいかに深く見て取れるかが教育者として問われるところである。

『日本教育』平成25年10月号の特集「発達障害」の記事の中で、野田弘一氏（特定非営利活動法人CEセンター理事長）は、保護者や教育関係者がもつ独特の教育観について二つ指摘している。

「ひとつは『頑張れば皆同じようにできる』という努力主義、もうひとつは『能力は皆平等に備わっている』という能力平等主義です」と。氏はさらに、「私たち自身が努力主義や能力平等主義を信じてしまうと、目の前の子ども自身が見えなくなり、学校と保護者の関係がうまくいかなくなることを知っていただきたい」と指摘している。

### (3) 課題解決に向けて

#### ① 主体性を引き出す掃除の指導

（特別支援学校中学部3年生の重度な知的障害のある生徒への掃除の指導例）

机や椅子を運ぶ際には、それぞれに応じた持ち方や、どこまで運ばばよいかを見て判断できるように、印などを使って指導した。はじめは、教師とともに椅子や机を運んだり、楽しみながら遊び感覚でほうきを扱ったりした。今では、一人で、椅子や机を運べたり、友達が机を運び終えるまで廊下で待てるようになってきた。

掃き掃除では、細かい指導をするよりも、ほうきの扱いに慣れること、掃除の仕方について褒められたり、認められたりすることで掃き掃除が楽しいと感じ、達成感を得られることを指導上の留意点として指導してきた。

雑巾がけでは生徒は当初、膝にサポーターをつけ膝をついて行っていた。その後、歩行などを通して、足腰が丈夫になり、手や指先に力を入れて雑巾を押さえられるようになってきたので、膝をつかないですべり拭きができるようになってきた。雑巾を巻き込まないですべり拭きができるようにしていきたい。

雑巾については、以前は2枚重ねにした物を使っていたが、握りこみが減ってきているの

で現状は、通常の雑巾を使っている。

教師の指示によって掃除ができるのではなく、生徒自身が気付いて、見通しが持てるようにして授業を展開している。ともすると、教師の指示ばかりが多くなり「させられている」掃除になりがちであるが、補助となる方法も用いながら、小さな段階を丁寧に進めながら生徒の主体性を引き出している。

## ② 社会のルールを守る通学指導

特別支援学校小学部・中学部にはスクールバスが配車されているが、社会参加と自立の視点から、公共交通機関の利用による「ひとり通学」への指導は極めて重要である。

「歩道の歩き方」、「横断歩道の渡り方」、「信号の見方」などの交通ルールを理解できるように家庭との連携のもとに、安全を第一にスモールステップで慎重に進めていく。この事例では、

- ア 教員と一緒に歩き、歩道の歩き方や横断歩道の渡り方を確認する。
- イ 教員と児童が距離をあけて歩く。
- ウ 一人で歩く。

という大まかな三段階を想定し、児童の実態によってさらにその中で細かな指導段階を設定して指導した。その結果、以下のような成果と課題が挙げられる。

### [成果]

- ア 何度も練習を重ねたことで、自信を持って一人で安全に歩けるようになった。
- イ 自転車や車など、危険察知の判断が良くなった。
- ウ 日常的に歩道や道路の端（白線の内側）を歩くことができるようになった。
- エ 保護者と一緒に歩いているときに、急に走り出そうとすることが減った。

### [課題]

- ア 独り言を言いながら歩く児童もいるため、ルールの理解と並行してマナーについても伝える指導をする必要がある。
- イ 天候や交通事情等の急な変化に指導者側も的確に対応できるようにする。

## ③ 交流及び共同学習

### ア 総合的な学習の時間における障害理解教育

(小学校第4学年「伝えよう 分かれよう ○○小学校の仲間」)

特別支援学級児童8名と通常学級32名が交流する。これまでは通常学級の活動に特別支援学級の児童が加わる場合が多かったが、実際にはできる範囲で参加してきた実情がある。

今回は「障害を適切に理解する」ために、多様な障害の一部を言葉の知識として知ったり、大人が期待する望ましい態度をうのみにしたりするのではなく、空間を共有し、実際に関わ

った経験から、障害の有無に関係なく、よりよい人間関係が築けるようになることを目指した。

全身を動かす内容を取り扱うことにより、コミュニケーションの手段が広がり、自分の思いを伝え合うことの楽しさを体感できると考えた。活動の中でのコミュニケーションを通してお互いを知り合うことで、関心をもちあい、認め合おうとする意欲を育てる。また、関わら合うことで生じる多様な感情にも気づくようにする。

今回のゲームは、男女混合4名でグループをつくったり、誕生日順に一つの円になったりするものである。授業では、誕生日順に全員で短時間に円ができたときには、児童の顔に笑顔が浮かび、ほっとした一体感に包まれていた。

## イ 国語の学習

小学校第2学年の特別支援学級の児童4名が同学年の通常学級の国語の授業に参加した。単元名は「ぴったんこ！塗り絵ゲーム」（「ことばで絵をつたえよう」）である。目標は大事なことを落とさずに、順序良く説明することである。これまで、4名の児童は1年生の時から通常学級と給食や生活科、校外学習で活動をともしてきている。

今回は通常学級の担任が用意した「塗り絵のイラストシート」に、二人一組になって塗る順番、塗る場所等を適切に話して伝える学習である。話し方については、話す速さ、声の大きさ、相手の顔を見て話すなどの視点があり、良かったところにしぼって相手をほめて返すことにしている。

2年生という段階では、日々の出来事を話そうという意欲は旺盛であるが、限定的な語彙や衝動的な感情や思い付きであることも少なくない。

結果として、伝言ゲームや言葉遊びに親しんでいる児童には、ゲーム感覚で興味・関心をもって取り組むことができた。特別支援学級児童は多少の緊張感もあって声が小さくなった場合もあったが、ペアとなった児童がよく聞き取ってスムーズに展開できた。



## (4) 提言

### ① 障害のある人の自己選択、自己決定を見守る

障害があって自分のことが決められない人のことは、保護者を含めた周りの大人が「善かれ」と思って決めてきた傾向があった。しかし、そんな中で「自立生活運動」をはじめとし

て一部の障害当事者たちが声を上げるようになった。1970年代に収容施設を飛び出して都会のアパートで、ボランティアの力を借りながら自立生活を始めた方々がいた。その人々の熱いまなざしや口調を今も忘れられない。障害のある人への社会での対応は当時から保護か放任の両極端ではなかったかと思わされる。

現在、学齢期において特別支援教育の体制のもとで手厚い指導も一部で可能であるが、卒業後は必ずしも手厚いとは言えない環境になることが少なくない。学齢期に育まれるべき思考力、判断力、表現力は卒業後こそ、そして障害のある人にこそ発揮されるべき力となる。多少時間がかかっても、迷いつつ考え、判断し、表現しようとしているのであり、周囲の人に求められるのは当事者意識である。

また、特別支援教育の重要な理念のひとつとして使われている「一人一人の教育的ニーズ」という言葉は、A君、B君が実生活で必要としていることと言い換えるとさらにイメージしやすくなるかもしれない。特に「生活上の困難」は本来ならば生活全般にわたっているはずであるが、生活の場が限定されていると縮小されてしまうことになる。ここでも、共生社会が重要な契機になる。一貫して、「本人だったら」どうかという当事者意識に立つことが不可欠である。本人が言葉で表現できればすぐに分かるが、そうでない場合は、今日に至るまでにたどってきた経過や過ごしてきた環境や、今後想定されることなどが重要な情報になる。その際、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」が参考になる。

## ② 主体性を引き出す

### ア 自己肯定感を保つために

主体性を引き出すために大事なのは、指導（支援）者が本人の意向を決めつけないこと、失敗したり迷ったりしないように先回りして環境を整えすぎないことである。本人の意思がはっきりして表出するまで待つゆとりも必要である。いずれにしても、自己肯定感は本人の努力だけで保たれるものではなく、共生社会という前提のもとに多様な人間関係の中で育成されるものである。

### イ 障害理解教育

「交流及び共同学習」で障害について指導する際に、「障害のある人はかわいそうな人であり、優しくしてあげなければいけない」といった教育実践が見られることがある。障害があることは隠すことでもなく、マイナスイメージだけで語り合うものでもない。出生前診断での議論も気になる場所である。障害がある人を一方的に保護するのではなく、権利行使の主体だと銘記しておきたい。「障害のある人とない人が互いに支え合う」というとき、障害のある人を支えることの大切さは強調されても、障害のある人から支えられている具体的事実には言及されることはあまりない。それは、直接の交流（触れ合い）をすることで気付かれる

ものなのであろう。

『日本教育』NO. 438 (平成 26 年 10 月号)「共生社会を目指して」では、愛媛大学の吉松靖文教授が障害のある人の興味・関心に基づいたアプローチの有効性について述べておられる。また、「当事者の自立性、主体性の保証とは、障害がある人自身が自分に必要な合理的配慮がなにかを明確に意識し、その権利を行使すること」に留意する必要があるとも書いておられる。

最後に、「自律」に戻ることにしよう。

「思春期，青年期移行の社会適応に最も影響するスキルは『自律スキル』と『ソーシャルスキル』である。『自律スキル』とは、適切な自己肯定感をもちながら自分にできることは確実にやる意欲をもつことができ、同時に自分の能力の限界を知り、無理をしすぎないという力である。」(『児童心理』(金子書房 2013 年 12 月号臨時増刊「発達障害」本田秀夫〈山梨県立こころの発達総合支援センター所長〉)

教育は知識・技能を教えるばかりではなく、人を育てる営みでもある。どの子どもも自信をもって自分の力を発揮し自立と社会参加をめざし、学校教育はそうした障害のある子どもの家族を支えるものでありたい。

#### <参考>

- ・『障害者権利条約はこうして生まれた』 日本障害フォーラム (JDF)
- ・『新しい障がい理解教育の創造』 富永 光昭 編著 福村出版
- ・『わかりやすいはわかりにくい』 鷺田 清一 著 ちくま新書