

障害者と人権

一人権教育資料集 2 (障害者と人権)「ぬくもり」の活用に向けて一

1	はじめに	1
2	資料集作成の背景	2
(1)	先行研究の分析から	2
(2)	人権教育資料集(障害者と人権)作成委員会一1年次の課題から一	3
(3)	高知県内の小学校における障害者と人権に関する取組	3
①	「総合的な学習の時間」	
②	指導の場	
③	題材及び読み物教材	
④	まとめ	
(4)	障害者と人権に関する近年の動向	9
①	障害の捉え方一世界的な動き一	
②	障害者と人権に関する新しい動き一日本一	
③	特別支援教育	
④	障害者施策の基本理念一高知県の現状一	
(5)	「ぬくもり」の題材一3つの柱一	14
①	交流教育	
②	ユニバーサルデザイン	
③	ものづくりからのバリアフリー	
(6)	「ぬくもり」のコンセプト一3つのキーワード一	20
3	資料集の構成と学習展開	23
(1)	人権教育資料集2(障害者と人権)「ぬくもり」の特徴と構成	23
(2)	ステージⅠの構成と展開例	23
①	展開例1一みんなで作る おんりー わんー	
②	展開例2一こんにちは ○○学級のお友だち一	
③	展開例3一学校のまわりを探検してみよう！一	
④	展開例4一体験をとおして目の不自由な人の思いを知ろう 他一	
⑤	展開例5一友だちさがしに行こう！○○養護学校へレッツ ゴー！！一	
(3)	ステージⅡの構成と展開例	29
①	展開例1一スポーツ大会をしよう一	
②	展開例2一スピリッツアート展を開こう一	
③	展開例3一学校へ行きたい、働きたい一	
④	展開例4一バリアフリーについての学習プラン一	
⑤	展開例5一交流で学んだことを生かす一	
(4)	ステージⅢの構成と展開例	37
①	展開例1一身近なところから<私と障害者と人権>一	
②	展開例2一トイレデザイナーになる一	
③	展開例3一街で障害のある人に出会ったら一	
④	展開例4一働く人・場所<障害者雇用促進法をとおして学ぶ>一	
4	おわりに	40

障害者と人権

一人権教育資料集 2（障害者と人権）「ぬくもり」の活用に向けてー

学校支援部 人権教育担当 指導主事 平石勝久

県民に身近な7つの人権課題への取組は、各学校において、子どもや学校、地域の実態に応じて、創意工夫され取り組まれている。しかしながら、各人権課題別の学習資料や教材は十分に揃っているとは言い難い状況であった。そこで、高知県教育センターでは、県民に身近な7つの人権課題を学校教育のなかに位置付けるために、それぞれの人権課題にかかわる人権教育資料集を発行することにした。

本論では、学校の先生方を作成委員とした人権教育資料集2（障害者と人権）「ぬくもり」について、県内の小学校における障害者と人権に関する取組の現状を分析し、近年の障害のとりえ方や人権課題としての障害者問題に関する背景をまとめる。そして、作成した人権教育資料集の構成についての紹介を行い、活用方法について具体的に示す。

キーワード：障害者と人権、人権教育資料集、交流教育、ユニバーサルデザイン、共生

1 はじめに

平成16年6月に人権教育の指導方法等に関する調査研究会議では、人権教育の指導方法等の在り方について「第一次とりまとめ」（以下「とりまとめ」とする）を出した⁽¹⁾。そのなかでは、「自分の大切さと他の人の大切さを認めること」ができるような人権感覚の重要性を示されている。このような感覚が態度や行動にまで現れるようにすることが大切であり、「とりまとめ」では、各学校において、教育活動全体をつうじて総合的にバランスよく培うことが求められている。また、この報告では、知的理解を深めるのはいうまでもなく、「日常の学校生活を含めて人権が尊重される学校・学級づくり」といった環境の視点を重視し、「具体的な人権課題に直面してそれを解決しようとする実践的な態度や行動力などを児童生徒が身に付けるようにする」と述べている。そして、子どもたちに身に付けたい力として、知的理解といった「知識」だけでなく、「態度」を育むことやそのために培う「技能（スキル）」の重要性を指摘している。

これからの人権教育において重視されなければならないことは、人権についての知識のみを習得するのではなく、人権問題を自らの課題としてとらえ、解決に向けた態度を育むことである。そのために、様々な出会いや触れ合いの場をつうじ、学習者の気づきや発見を大切に、豊かな人間関係の基盤となるコミュニケーション能力、異なる文化や価値観に対する受容力などの技能を修得することも必要になってくると思われる。

高知県においては、「高知県人権尊重の社会づくり条例」や「高知県男女共同参画社会づくり条例」「高知県子ども条例」などを制定し、人権が尊重される社会の実現に向けての取組を進めてきた。また、学校現場においても同和問題、女性、子ども、高齢者、障害者、HIV感染者等、外国人など県民に身近な7つの人権課題の解決に向けての取組が進められている。

「人権教育のための国連10年」高知県行動計画では、「人は誰もが、生まれながらにして、個人として尊重され、住み慣れた地域のなかで幸せな生活を送る権利を持っている。しかしながら、障害のある人々は、とすれば偏見や差別を受けやすい立場にある。県民一人ひとりが障害や障害のある人について正しく認識するとともに、障害のある人の思いを受け止め、社会のなかでともに歩んで行こうという感性と姿勢が必要である⁽²⁾」と示し、障害者と人権に関する課題を提起している。

高知県教育センターでは、高知県の県民に身近な7つの人権課題を学校教育のなかで展開される人

権教育に位置付けるために、それぞれの課題にかかわる人権教育資料集を発行することにした。第1集は、同和問題の資料集とし、学校の先生方を作成委員として、最近の部落史研究の成果をもとにした資料集を発行している(3)。

そこで本論は、第1集同様に学校の先生方を作成委員とした第2集の人権教育資料集2(障害者と人権)「ぬくもり」(以下「ぬくもり」とする)作成の背景について整理する。最初に資料集作成の目的や高知県内の小学校における障害者と人権に関する取組をまとめる。次に、近年の障害のとらえ方や人権課題としての障害者問題について、現状分析と理論的背景をまとめる。最後に、障害者と人権に関する題材の構成や展開例を紹介し、その活用方法などを具体的に示していきたい。

2 資料集作成の背景

(1) 先行研究の分析から

人権教育のなかで障害者に関する実践がどのように取り組まれているか。人権教育の視点から、障害者の人権課題を取りあげている文献について紹介する。障害者の人権課題についての文献としては、大阪府同和教育研究協議会(1998)が発行している「わたし出会い発見 part 2」がある。

「わたし出会い発見 part 2」では、参加体験型の学習の一例として、「出会おう福祉、ボランティア」というテーマで、車いす体験やアイマスク体験などの体験学習や実際に障害のある人と直接触れ合う交流を計画に位置付け、私たちが実際に地域で行動できる力を培う学習計画を紹介している(4)。さらに「わたし出会い発見 part 3」では、人権総合学習をテーマとして、「総合的な学習の時間」に展開ができる「障害者と人権」に関する学習計画と展開例が示されている(5)(6)。

平成10年の学習指導要領においては、この「総合的な学習の時間」における学習活動の例示として、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの課題が示されている。そして、「総合的な学習の時間」の学習活動を行うに当たっては、方法的な原理としては、体験的な学習と問題解決学習を積極的に取り入れるように求めている。

向山氏ら(2002)は、総合的な学習の教科書シリーズのなかで、小学校の各学年に対応した福祉・ボランティア学習テキストを出している(7)(8)(9)。本書では、授業の展開例として、車いす、点字、手話、老人介護、など、学年ごとに紹介している。また、中学校の実践については、文部科学省の教科調査官の澁澤氏(1998)が編者になり、国際理解教育センター(ERIC)の角田氏らの執筆を得て、福祉ボランティア学習の展開例に参加体験型の手法を取り入れ、ワークシート形式で紹介している教材集がある(10)。

ただ、各学年の系統性という視点で題材を扱っている教材集は、竹川氏ら(1999)の小学校3年から6年までの4年間のカリキュラム例を示している福祉ボランティア教育の授業プラン集(11)や、静岡県企画部ユニバーサルデザイン室(2003)が作成しているステップ方式で学べる小・中学生向けユニバーサルデザイン教材(12)などがあるが、このような視点での教材集は極めて少ない。そして、障害者と人権に関して、小学校の児童から高等学校の生徒が、系統的に学べるように題材を配列している教材集はみられない。

一方、障害者と人権で取り扱われている題材に関しては、知的障害や精神障害のある人の人権課題について、新聞記事から学べる資料を紹介している鳥取県人権文化センター(1999)の資料集(13)があるものの、視覚障害や聴覚障害、肢体不自由などの人権課題を題材とする展開に比べて、知的障害や精神障害を題材とする展開例もまだ少ない。

以上のことから、今回の「ぬくもり」では、これまでに県内外において報告されてきた障害者と人権に関する文献や実践をもとにして、小学校の児童から高等学校の生徒が、それぞれの発達段階に応じて、系統的に学べる資料集を作成していくこととした。また、視覚障害や聴覚障害、肢体不自由の障害のある人との出会いをとおして学ぶことができる題材だけでなく、子どもたちの発達段階を考慮して知的障害や精神障害のある人との出会いを企画することができる展開も作成すること

にした。

(2) 人権教育資料集（障害者と人権）作成委員会－1年次の課題から－

人権教育資料集（障害者と人権）作成委員会は、学校の先生を作成委員として、平成15年度、16年度の2年計画で資料集作成に取り組んできた。資料集作成委員会は平成15年度に3回、平成16度は6回実施している。

平成15年度資料集作成委員会では、障害者と人権に関する県内外の取組状況を調査し、資料集の骨格である題材選定を中心に検討した。1年次のまとめでは、「ぬくもり」に関する目次や小学校、中学校、高等学校の各校種における学習の視点を整理した。

そのうえで、2年次に向けての課題として、県外の先進的な取組を紹介することも大切だが、まず、高知県の取組の実情を踏まえた資料集でなければならないことを確認した。そして、何よりも、この資料集を手にとられた各学校の先生が、「この授業をやってみたい」と思える展開例や、「授業で使える」と思える資料及びワークシートを作成することが2年目の取組となった。

(3) 高知県内の小学校における障害者と人権に関する取組

① 「総合的な学習の時間」

先行研究では、障害者に関する学習を「総合的な学習の時間」の実践として報告している資料が多く、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」における取組を把握することが、人権教育資料集（障害者）を作成するうえで必要があると思われた。そこで、高知県内の各校の現状や課題にもとづいた資料集を作成するうえで、一つの系統的な資料を得るために、高知県内の小学校を対象として分析を行うこととした。

ここでは、高知県内の各小学校における「総合的な学習の時間」に取り組まれたテーマの一つの視点として検討した。調査対象としたのは、平成15年度の高知県教育センターにおける西岡氏、今城氏(2003)による共同研究のなかで、高知県内の各小学校の「総合的な学習の時間」における取組(平成15年8月31日現在)についての調査(14)と、平成15年度人権教育実践概要(高知県内の小学校272校<高知県内の国立、私立の2校を除く>)の分である。

その結果から、県内の各小学校では、「総合的な学習の時間」に取り組まれる障害者と人権の学習について、そのテーマから分類すると5つの取組がみえてくる(表1-1)。あわせて、「総合的な学習の時間」に取り組まれた障害者と人権の学習について、どの学年でどのような題材が多く取り組まれているかについて、5つの類型をテーマごとに分類し、その比率を示した(表1-2)。

表1-1 「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
I	体験1(手話、車いす等)	手話や点字の学習、目隠し体験や車いす体験など
II	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
III	ゲストティーチャー	校外から講師を招いての講演など
IV	テーマ学習(共生など)	車いす体験とまちづくり点検や、点字学習と視覚障害者との出会いなど(複合)
V	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(視聴覚含む)を題材にした展開など

表1-2 「総合的な学習の時間」に取り組まれた障害者と人権のテーマ

類型	分類	小学校3年	小学校4年	小学校5年	小学校6年
I	体験1(手話、車いす体験等)	29.4%	28.3%	15.8%	19.4%
II	体験2(交流教育)	16.4%	27.2%	26.3%	29.0%
III	ゲストティーチャー	5.9%	6.5%	6.6%	3.2%
IV	テーマ学習(共生など)	30.6%	15.2%	27.6%	32.3%
V	読み物教材等の活用	15.3%	18.5%	15.5%	8.1%
※	その他	2.4%	4.3%	9.2%	8.1%

高知県内の各小学校では、「総合的な学習の時間」に教科の指導から発展した手話や点字の学習、アイマスク体験、車いす体験の学習を行っている学校が多い。その代表的なものとして、小学校3年生の国語（東京書籍）の「もうどう犬の訓練」と関連させて、「総合的な学習の時間」に点字学習やアイマスク体験などが行われている展開が多くみられる。

また、障害児学級を設置している学校においては、小学校低学年から、道徳や特別活動等の時間に位置付けて学校内交流を行っている。そして、この学校内交流は小学校3年生以降、「総合的な学習の時間」に位置付けて行われる傾向がみられる。小学校4年生以降になると、盲・聾・養護学校や地域の障害者施設との交流も活発になってくる。また、テーマ学習として、「バリアフリー」「ユニバーサルデザイン」「ともに生きる」といったテーマで障害者と人権について学習している学校もみられる。小学校の高学年になると、「具体的に考えよう」「行動しよう」といった行動化を意識したテーマが増えてきている。また、「心のバリアフリー」といった障害者の課題と重ねて、自分自身の内面にも目を向けるテーマがみられるようになってくる。

学年ごとの特徴をみてみると、小学校3年生では、類型Ⅳのテーマ学習と類型Ⅰの手話や車いすなどの体験の占める比率が高い。そして、小学校4年生になると、類型Ⅰの手話や車いすなどの体験に加えて、類型Ⅱの盲・聾・養護学校や地域の障害者施設などの交流教育が増えてくる。逆に小学校4年生では、小学校3年生で中心であった類型Ⅳのテーマ学習の比率が低くなる。しかし、小学校5年生、6年生の高学年になると、再び類型Ⅳのテーマ学習の比率が高まり、類型Ⅱの交流教育とあわせて、中心的な活動となっている。

各学年で「総合的な学習の時間」に取り組まれている主なテーマを示す(表2)。

表2 各学年で「総合的な学習の時間」に取り組まれているおもなテーマ

小学校3年生	小学校4年生	小学校5年生	小学校6年生
<ul style="list-style-type: none"> ・人間大好き！盲導犬とともに ・障害について・手話ってなんだ ・障害者や障害のある人をもっと知ろう ・障害者理解・目の不自由な人たちと共に ・調べよう-車いす、アイマスク体験、盲導犬 ・障害者にやさしい町に ・私たちのユニバーサルデザイン ・障害のある人と共に生きる ・ぼくたち私たちにできること ・自分を見つめて自分でできる事 ・障害のある人の思いや願いにふれよう ・障害者施設の利用者の方と交流しよう ・障害児学級の友だちとなかよくなる ・盲・聾・養護学校との交流 	<ul style="list-style-type: none"> ・手を取り合って・車いす、点字 ・手と心で読む ・盲導犬、介助犬の学習 ・体験・交流を生かす福祉教育 ・手話・体験学習 ・障害者理解・肢体不自由、車いす体験 ・アルミ缶で車いすを ・共に生きるバリアフリー ・共に生きるために考えよう ・障害とは何だろう ・障害者の人権を学習しよう ・養護学校との交流をつうじて ・障害者施設の利用者の方と交流しよう ・きれいな町広がる心「精神障害者及びボランティアとの継続的な交流学習」 ・障害者理解デイケアとの交流 ・共にあゆもう障害児学級 ・Aさんと共に 	<ul style="list-style-type: none"> ・手話でうたおう ・体験から学ぶこと ・共に生きるために-考えよう ・私達にできること-ともに生きる ・障害ってなんだろう ・障害児学級の友だちとの交流 ・人と出会おう共に生きてゆこう ・めざせこころのバリアフリー ・共に生きる-障害者作業所の訪問 ・障害者施設との交流から学ぼう ・B氏の生き方に学ぼう ・人にやさしい町に ・盲・聾・養護学校との交流 ・重度心身障害者施設の友だちとの交流 ・養護学校の発表会にいこう！ ・ワークスレンジャー2003(福祉施設等での体験交流) ・お年よりの他にも安心して生活できない人がいるだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・手話が使えようになろう ・障害について-障害のある人の生活に学ぶ ・共に生きるために考えよう ・共に生きる(ボランティア活動をとおして) ・必然性のある地域、社会の課題 ・盲・聾・養護学校との交流 ・福祉を見つめて ・障害のある人たちと交流しよう ・成人福祉施設との交流 ・障害児学級との交流 ・体の不自由なC氏の生き方に学ぼう ・ユニバーサルデザインをつくろう ・人にやさしく

今回の分析では、独立した2つの調査結果と資料から、互いの重なる部分を検討しているにすぎない。この結果を一般化するには無理があるが、高知県内の小学校における「総合的な学習の時間」のテーマを一つの視点として分析するなかで、高知県内の小学校における障害者と人権の学習に関する取組の概略と傾向がみえてきた。

② 指導の場

次に人権教育と障害者の学習を考えるうえで、「総合的な学習の時間」以外の各教科や領域といった指導の場における取組の傾向を把握しておく必要があると思われる。

そこで、高知県内の小学校における障害者と人権の学習は、どのような指導の場で行われているかということについて、「総合的な学習の時間」と対比できるように、小学校3年生から小学校6年生までを対象として、平成15年度人権教育実践概要から分析を行った。対象としたのは、高知県内の小学校242校<高知県内の国立、私立の2校を除く>(図1)である。

※平成15年度人権教育実践概要のなかで、指導の場として、領域、教科等の記載があるものをカウントし、総数の比率を示した。ただし、各学校における指導の場の記載のないもの、領域、教科の記載のない項目については、総数から除いた。

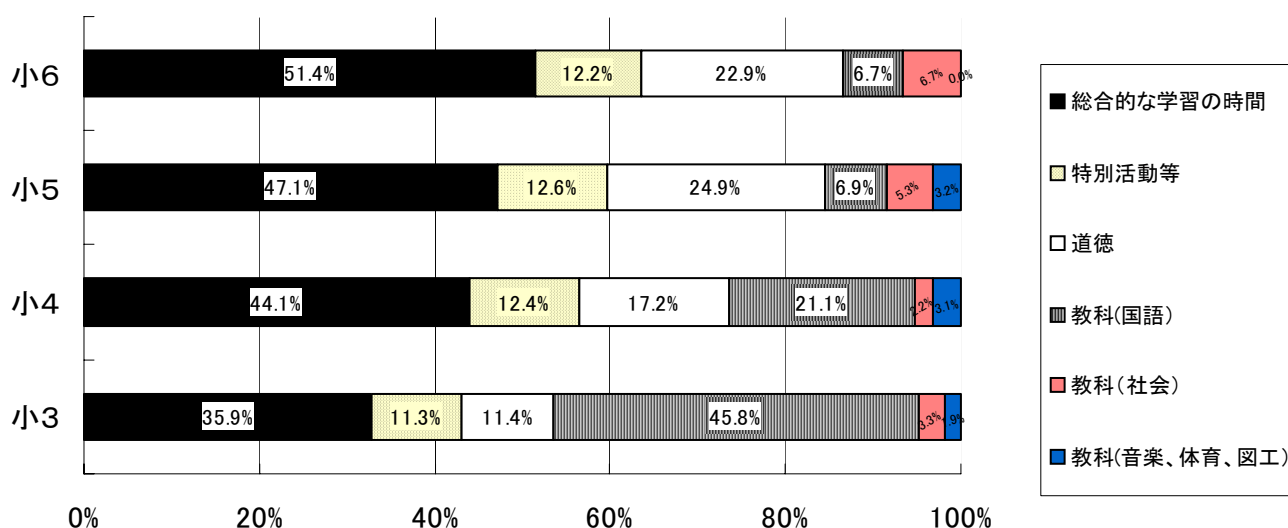


図1 障害者と人権を学ぶ指導の場 (中学年・高学年)

各学年の障害者と人権の取組の傾向として、小学校3年生では、教科の国語の比率が高い。しかし、教科の国語は、小学校4年生、5年生、6年生と学年進行で、その比率は低くなっていく。一方、小学校5年生以降になると、社会の比率が高くなっていく。

国語と社会以外の教科、特別活動等(学級活動や裁量の時間も含む)の領域については、各学年でわずかな高低があるが、ほぼ同じ比率で示されている。ただ、小学校5年生、6年生と高学年では、国語などの教科に障害者の題材がないことから、読み物教材を取り扱っている道徳の比率が高くなっている。

「総合的な学習の時間」については、小学校3年生から小学校6年生へと、学年進行で比率が高くなっている。そして、小学校6年生になると、障害者と人権の学習の場として、「総合的な学習の時間」を示す学校の比率が全体の半数以上になっている。

③ 題材及び読み物教材について

高知県内の各小学校において、障害者と人権の学習が各教科、領域のなかで、設定した題材や使用する教材について、小学校中学年と高学年の現状を表3-1から表3-4に示した。なお教材等の表記について、各学年で3校以上の小学校があげているものを示した。

表3-1 各教科、領域等で取り扱われた主な題材、教材（小学校3年生）

教科・領域等	題材・教材名	学校数
国語(教材)	もうどう犬の訓練 『新しい国語三年下』【東京書籍】	104校
	いろいろなつたえ方 『新しい国語三年下』【東京書籍】	7校
	動物とくらす 『国語三年下あおぞら』【光村図書】	6校
	標識と言葉 『国語三年下あおぞら』【光村図書】	3校
社会(題材)	みんなにやさしい町づくり、人にやさしい町づくり、 これからのくらしとわたしたちの願い、働くひとたち	6校
音楽(題材)	手話を交えた歌	3校
体育(題材)	手話ダンス	1校
道徳・特活他 読み物(教材)	さっちゃんの まほうのて 【偕成社】	15校
	いやなこと 『はぐるま』【社団法人部落問題研究所】	8校
	耳の聞こえないおかあさんへ	4校
	わたしたちのトビアス 【偕成社】	3校
	新ちゃんがいない 【文研出版】…書籍 【東映株式会社】…VTR教材	3校

表3-2 各教科、領域等で取り扱われた主な題材、教材（小学校4年生）

教科・領域等	題材名 教材名	学校数
国語(教材)	伝えよう、わたしたちの心 『国語四年下はばたき』【光村図書】	43校
社会(題材)	安心してらせる町に、すみよいくらしを支える 安全なまちづくり 自動車工場 他	5校
音楽(題材)	手話で歌おう	4校
道徳・特活他 読み物(教材)	新ちゃんがいない【文研出版】…書籍 【東映株式会社】…VTR教材	7校
	あつおの冒険 【童心社】	5校
	とべないホテル 『道徳4』【東京書籍】	4校
	わらわれたっていいのです 『新・はぐるま1』【社団法人部落問題研究所】	3校
	五体不満足 乙武洋匡【講談社】	3校

表3-3 各教科、領域等で取り扱われた主な題材、教材（小学校5年生）

教科・領域等	題材名 教材名	学校数
国語(教材)	いろいろな表現の仕方を生かそう 『新しい国語五年下』【東京書籍】	3校
	伝え方を工夫して発信しよう 『国語五年下大地』【光村図書】	3校
社会(教材)	私達の生活と工業生産 『新しい社会5上』【東京書籍】	6校
	私たちの生活と情報 『新しい社会5下』【東京書籍】	2校
	環境を守る 『小学社会5下』【教育出版】	2校
保健(題材)	体と心の発達	2校
	健康な生活けがの防止	1校
道徳・特活他 読み物(教材)	ぼくのお姉さん 『ぼくのお姉さん』【偕成社】	13校
	「オトちゃんルール」は「あたりまえ」のルール 道徳5【東京書籍】	10校
	星野富弘の教材から『愛、深き淵より。』（立花書房）『かぎりなくやさしい花々』【偕成社】	7校
	他	5校
	歯型 『ぼくのお姉さん』【偕成社】	4校
	新ちゃんがいない 【文研出版】…書籍【東映株式会社】…VTR教材	3校
	ヘレンとともにアニーサリバン 『小学校5年道徳』【東京書籍】	

表3-4 各教科、領域等で取り扱われた主な題材、教材（小学校6年生）

教科・領域等	題材名 教材名	学校数
国語(教材)	きいちゃん 国語六年下希望【光村図書】	6校
	しょうかいしよう、心をひかれた人物 『新しい国語六年下』【東京書籍】	3校
社会(教材)	わたしたちのくらしと日本国憲法 『新しい社会6下』【東京書籍】	3校
	くらしと政治を調べてみよう 『小学社会6下』【教育出版】	3校
道徳・特活他 読み物(教材)	五体不満足 乙武洋匡【講談社】	11校
	字が書きたい『愛、深き淵より。』星野富弘【立風書房】『かぎりなくやさしい花々』【偕成社】	8校
	新ちゃんがいない 【文研出版】…書籍 【東映株式会社】…VTR教材	5校
	義足の聖火ランナー 『地雷と聖火』クリス・ムーン【青山出版社】	5校
	かたうでの名コーチ 『道徳6』【東京書籍】	4校
	ぼくのお姉さん 『ぼくのお姉さん』【偕成社】	4校
	「オトちゃん」ルールは「あたりまえ」のルール 『道徳5』【東京書籍】	3校
	わたしいややねん 【偕成社】	3校
ヘレンとともにアニーサリバン 『小学校5年道徳』【光村図書】	3校	

小学校3年生では、東京書籍出版の国語の教科書から、「もうどう犬の訓練」を示している小学校が圧倒的に多い(104校)。また、道徳や特別活動などで活用している読み物教材は、偕成社の「さっちゃんのまほうのて」(15校)と、社団法人部落問題研究所の『はぐるま』から、「いやなこと」(8校)をあげる小学校が多くなっている。

そして、小学校4年生でも、3年生と同じ傾向で、国語の教材から発展する学習が展開されていることがわかる。光村図書の国語の教科書から「伝えよう、わたしたちの心」を示している学校が多い(43校)。道徳や特別活動などでは、文研出版からの「新ちゃんがいない」(7校)の読み物教材や東映株式会社から出されている同タイトルのビデオ教材の使用が多くなっている。

小学校5年生になると、教科の国語から、社会での展開がみられるようになってくる。また、道徳や特別活動などでは、偕成社の「ぼくのおねえさん」(13校)、東京書籍の道徳の教科書から『「オトちゃんルール」は『あたりまえのルール』』(10校)、星野富弘氏の題材(7校)が多くあげられている。

小学校6年生では、講談社から出版されている乙武洋匡氏の「五体不満足」(11校)、星野富弘氏の題材(8校)が多くあげられている。

小学校3年生から小学校6年生までをとおして、全学年共通に複数の学校でとりあげられている教材は、「新ちゃんがいない」の読み物教材や同タイトルのビデオ教材がある。中学年の小学3年生で3校、小学4年生で7校。高学年の小学5年生で4校、小学6年生で5校と、すべての学年で共通してあげられている。そして、「五体不満足」(講談社)、『「オトちゃんルール」は『あたりまえのルール』』(東京書籍)といった乙武洋匡氏の題材も小学4年生以降のすべての学年であがっている。他には、小学校5、6年生の高学年で「愛深き淵より」(立花書房)、「かぎりなくやさしい花々」(偕成社)などの星野富弘氏の題材が多かった。

ここでは、高知県における障害者と人権の取組について、「総合的な学習の時間」におけるテーマを一つの視点として、その取組を分析し、その関連として、各領域や教科の取組の状況を重ねた。しかし、小学校1、2年生の低学年についても傾向を明らかにすることで、小学校6年間の系統性がみえてくるのではないかと思われる。そこで、以下に低学年の取組の概略を示す。

※平成 15 年度人権教育実践概要のなかで、指導の場として、領域、教科等の記載があるものをカウントした。総数の比率を示した。

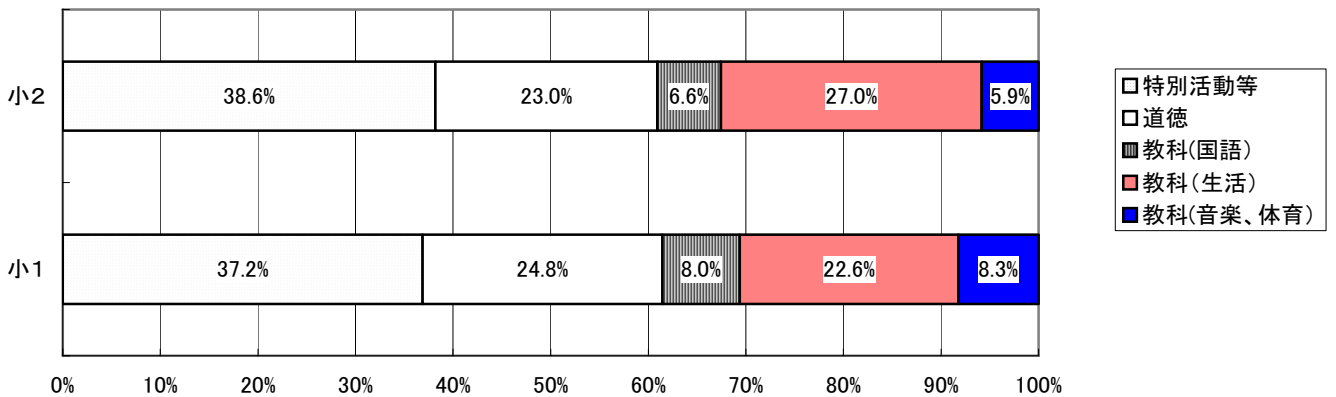


図 2 障害者と人権を学ぶ指導の場（低学年）

小学校低学年では、障害者と人権を学ぶ場について、領域としての特別活動等や道徳、教科の生活の時間に取り組む学校が多くみられる。これらの領域や教科の時間に読み物教材や障害児学級との交流などを行っている学校が多かった。

ただ、小学校の低学年では、各学校で取り扱われている代表的な「さっちゃんのまほうのて」の教材についても、特別活動や道徳、国語など、各学校の実情に応じて指導の場が設定されていた。そこで、各教科、領域にそれぞれ位置付けて表記するのではなく、主な教材として、一覧表で示したのが表 5 である。

表 4 各教科、領域等で取り扱われた主な教材（小学校低学年）

学年	主 な 教 材	学校数
小学校 1 年生	さっちゃんの まほうのて【偕成社】	43校
	リレーきょうそう 『障害児教育自主教材どんどん』 【りぼん社】	16校
	だれのかな 『障害児教育自主教材どんどん』 【りぼん社】	14校
	こわいことなんかあらへん【偕成社】	5校
	そうじとうばん 『障害児教育自主教材どんどん』 【りぼん社】	5校
小学校 2 年生	さっちゃんの まほうのて【偕成社】	48校
	手や指ではなします『新訂にんげん1・2年用』（財）解放教育研究所編 【明治図書】	15校
	みんな みんな ぼくのともしち 【偕成社】	7校
	リレーきょうそう 『障害児教育自主教材どんどん』 【りぼん社】	5校
	だれのかな 『障害児教育自主教材どんどん』 【りぼん社】	5校
こわいことなんかあらへん【偕成社】	5校	

④ まとめ

ここで調査対象とした資料は、平成 15 年度人権教育主任研修会(第 2 期)で、人権教育主任により提出された実践概要(高知県内の国立、私立の 2 校を除く 272 校)のなかで、障害者と人権に関する題材について、指導の場として、領域・教科等の記載があるものをカウントし、総数の比率を示したものである。

この実践概要は、互いの学校の実践交流を円滑に進めるための資料であり、高知県内の一般的

な傾向を把握するという調査目的で提出されているものではない。ただ、県内の学校のニーズに応えられる資料集を作成するうえで、現状から出発する視点は不可欠であり、この分析をとおして、県内の小学校における障害者と人権に関する取組の概要を把握できたことの意義は大きいと考える。

本来なら、中学校、高等学校についても同様の分析が必要であるが、中学校、高等学校の実践概要は、使用教材名が具体的に記述されている学校が少なく、小学校と同様の視点で概要を把握することが難しかったので、今回は小学校のみとした。

高知県の小学校における障害者と人権に関する取組の現状から、小学校高学年では、「総合的な学習の時間」を指導の場として示している学校が多かった。しかし、小学校低学年や中学年では、道徳や特別活動の領域、国語などの教科を指導の場とする学校が多く示されていた。

このようなことから、題材の選定にあたり、「総合的な学習の時間」の展開も大切だが、「総合的な学習の時間」にしかできない展開例では、取り組める地域や学校が限定されてしまうことが確認できた。また、平成15年10月7日「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」の中央教育審議会の答申によると、「総合的な学習の時間」を一層充実させる観点として、「学習指導要領の記述を見直すことにより、[生きる力]を育むために、各学校で目標や内容を定め、学校の実態に応じて横断的・総合的な学習等を創意工夫して行うという趣旨を一層明確化する必要がある」と示されている。具体的な指導にあたっては、「教員が明確な目標及び内容を設定して行き届いた指導を行うことや、各教科等における学習との関連、知識や技能と生活との結びつきに配慮しつつ、学びへの動機付けを図ること等が重要である(15)」と提起されている。

以上のことから、「総合的な学習の時間」に障害者と人権の題材を扱う場合においても、「教科等との学習の関連」や「知識や技能と生活との結びつき」、「学びへの動機付け」に配慮した計画を考えることの重要性が示唆されている。

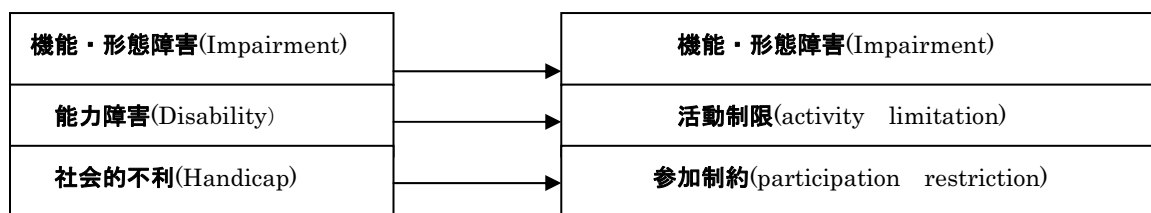
そこで、この資料集では、教科・領域のなかで障害者と人権の題材を関連付けていく展開例が必要であると考えた。一つの視点としては、教科等の系統性を踏まえ、各学校の工夫によって関連させることができるような展開例を資料集に入れていくことが必要であると思われる。

そして、県内各地の地域や各学校の実情に応じた実践が推進されていると考えられることから、障害者と人権の学びをより確かにしていくためには、その地域や学校の身近にある題材をつなぎ、自分と重ねることのできる教材が必要である。また、豊かな出会いによる人とのつながりを大切にし、自分自身の日常生活や身のまわりの課題を重ね、具体的に行動できるような展開例が必要であると考えられる。

(4) 障害者と人権に関する近年の動向

① 障害のとらえ方-世界的な動き-

1980年に、WHO(世界保健機構)は、ICIDH(国際障害分類)を制定した。そして、障害を3つの領域に分類し、『機能・形態障害(インペアメント)』、『能力障害(ディスアビリティ)』、『社会的不利(ハンディキャップ)』という用語を長期間使ってきた(図3)。



【1980年版のとらえ方】

【2001年5月の改定案】

図3 WHO国際障害者分類の変遷

ICIDH（国際障害分類）は、世界的に広がり大きな役割を果たしてきたが、障害というマイナス面を分類するという考え方であり、その不十分さが指摘されるようになった。そこで、2001年5月22日、WHOの第54回世界保健会議で新しい分類の考え方として、ICF（国際生活機能分類-国際障害分類改訂版-）が採択された。

ICF（2001）の特徴は、その評価に「環境因子」という観点を加えた点にある。ICIDH（1980）では、身体機能による生活機能の障害を分類するという考え方が中心であった。しかしながら、同じ機能障害でも、バリアフリーの整備等が進んだ環境で生活していれば、そうした整備が遅れている環境で生活することと較べて「活動」や「参加」のレベルが向上する。このような障害者を取り巻く環境を含めた「障害の評価」という考え方が示されたことは、今後大きな意義を持つものとして注目されている(16)。ICF（国際生活機能分類）の構成要素間の相互作用について示す（図4）。

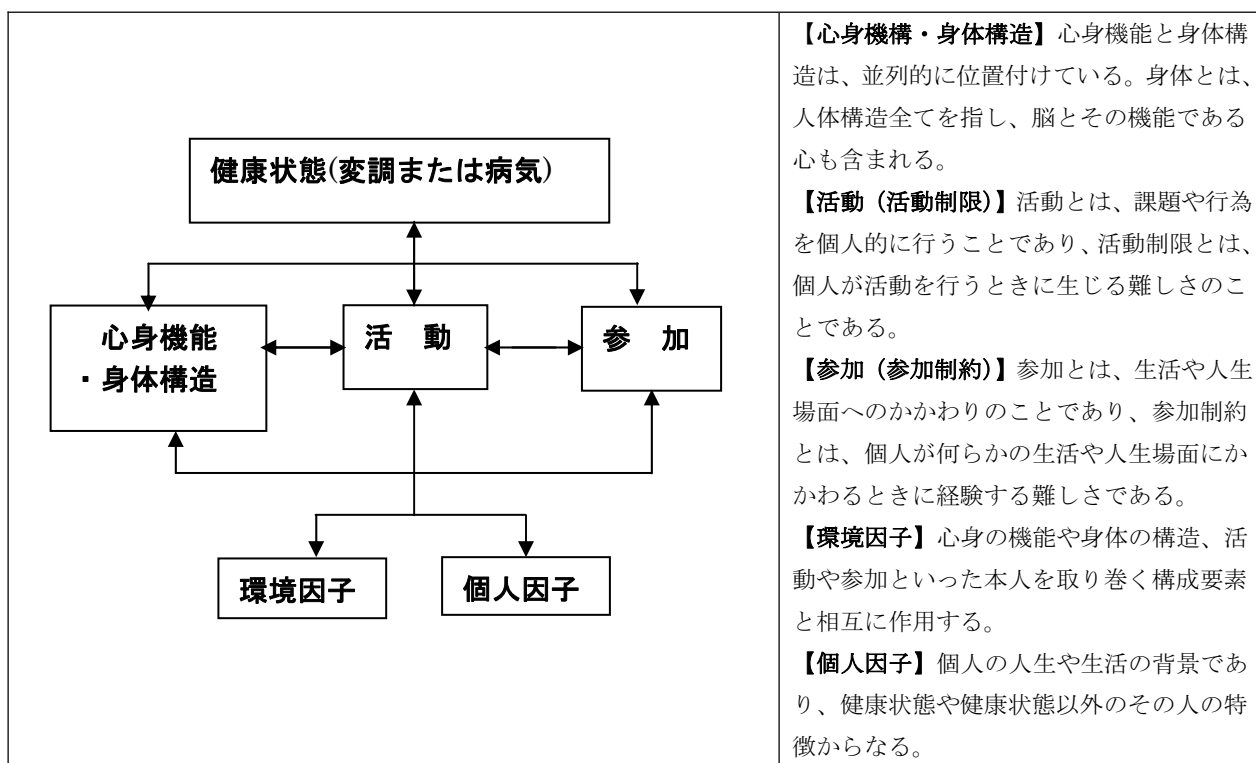


図4 ICF（国際生活機能分類）の構成要素間の相互作用

WHO（世界保健機構）：日本語翻訳権-厚生労働省。ICF国際生活機能分類-国際障害者分類改訂版-。中央法規出版。2002

② 障害者と人権に関する新しい動き-日本-

近年、障害者と人権に関する新しい動きがみられる。衆議院内閣委員会委員長提案により、「障害者基本法の一部を改正する法律案」が国会に提出され、参議院本会議において可決、平成16年6月4日に公布・施行された。1993(平成5)年にその前進である心身障害者対策基本法が改正されて11年。障害者福祉サービスの支援費制度への移行や知的障害者雇用義務化など、障害者を取り巻く施策や状況は変化した。国際的にも、「新アジア太平洋障害者10年」のスタートや国際連合における「障害者権利条約」の制定に向けた動きなどの取組が進められている(17)。主な取組の経過を次ページ表5に示す。

表5 障害者と人権 取組の経過

1948(昭和23)年	「世界人権宣言」(国連) 12月10日 第1条において、すべての人間の自由・平等、第2条ではいかなる差別もない諸権利の享有が規定されている。したがって、第3条以下で規定されている社会権や自由権の実現にあたっては、当然「障害者であることを理由とした差別」は許されず、障害者も等しく権利が保障されている。
1966(昭和41)年	「社会権規約」(国連) 1979年 批准 第6条から第8条に「労働に関する権利」、第9条「社会保障に関する権利」第12条「移動及び住居の自由に対する権利」、第14条「公正な裁判を受ける権利」、第26条「法の前平等」が規定されている。
1971(昭和46)年	「精神薄弱者の権利に関する宣言」(国連) 知的障害者が実行可能な最大限の範囲で、他の人と同じ権利を有することや、適切な医療や教育、リハビリテーションを受ける権利や資格ある後見人をもつ権利、法の正当な手続きへの権利などを規定している。
1975(昭和50)年	「障害者の権利に関する宣言」(国連) 前半では、障害者が同年齢の市民と同じ基本的人権を有し、(略)できる限り通常の生活を享受する権利を、後半では一般的な社会権や自由権と併せて、障害者の自立やリハビリテーション、介助、カウンセリング、自己の財産保護のための法的援助の利用などに関する権利を規定している。
1983(昭和58)年	「国連・障害者の10年」(国連) ~1992年
1991(平成3)年	「精神病者の保護及び精神保健ケアの改善のための原則」(国連) 25の原則を付す。 自由と権利、精神保健ケア、尊厳を尊重される権利、搾取・虐待などから保護される権利、精神病を理由とする差別の禁止などの規定している。
1993(平成5)年	「障害者対策に関する新長期計画」
1995(平成7)年	「障害者プラン～ノーマライゼーション7ヵ年戦略～」
1997(平成9)年	「障害者に関する世論調査」
2000(平成12)年	「高齢者・身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律」(バリアフリー法)の制定・施行
2002(平成14)年	「新障害者基本計画及び重点施策実施5ヵ年計画(新障害者プラン)」 国民誰もが相互に人格と個性を尊重し合う「共生社会」を目指す。「社会のバリアフリー化」「利用者本位の支援」「障害の特性を踏まえた施策の展開」「総合的かつ効果的な施策の推進」という4つの横断的視点。8分野の基本的方向を示す。
2004(平成16)年	「障害者基本法の改正」 6月4日に公布・施行 基本理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害する行為をしてはならない旨を規定。旧第6条関係の障害者の自立への努力の規定を削除する。

※ 関係者の検討により、「精神薄弱者」ではなく、「知的障害者」という呼称を用いることが、平成11年に法令で定められた。

※ 高知県教育委員会(2002):人権教育資料集,7つの人権課題に関する学習資料 21世紀は人権の世紀(19)を加筆した。

「障害者基本法」とはわが国における障害者施策に関する基本的な理念を示すものである。関連する法令や国及び地方公共団体の障害者施策は、同法が示す理念にもとづくものでなければならない。この改正では、最近の障害者を取り巻く社会情勢の変化に対応し、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、基本理念として障害者に対して障害を理由として、差別その他の権利利益を侵害する行為をしてはならないことを規定した。そのうえで、都道府県及び市町村に、障害者のための施策に関する基本的な計画の策定を義務付け、中央障害者施策推進協議会を創設する等の改正を行った。また、旧法である「障害者基本法」の第6条に規定されていた障害者の

自立への努力規定も削除されている(17)。朝日氏(2004)は、「このことは、障害者やその家族に一方的に自立への努力を求めるのではなく、ごく当たり前に参加できる環境づくりが、重要であるとの認識が深まってきたことの現れだ(18)」と述べている。このように今回の改正では、障害者の課題に対して、個人の課題ではなく、社会の責務としての取組という方向性が一層明確に示されたといえることができる。

前出の朝日氏(2004)は、今後の課題として、「理念法である『障害者基本法』の今回の改正が、その関連法の効力を実質的にどう高めていくかが重要であり、国、都道府県、市町村の障害者計画の実施にあたってのモニタリングと併せて、不断の国民的議論が不可欠である(18)」と述べ、実効性のある法律制定の重要性を示唆している。

③ 特別支援教育

文部科学省(2003)は、今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)のなかで、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」ことを提起した(20)。

表6 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)のポイント

【基本的方向と取組】

障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図る。

(1) 特別支援教育の在り方の基本的考え方

【特別支援教育】

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導をつうじて必要な支援を行うものである。

① 「個別の教育支援計画」(多様なニーズに適切に対応する仕組み)

障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価(「Plan-Do-See」のプロセス)が重要。

② 特別支援教育コーディネーター(教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン)

学内、または、福祉・医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として学校に置くことにより、教育的支援を行う人、機関との連携協力の強化が重要。

③ 広域特別支援連携協議会等(質の高い教育支援を支えるネットワーク)

地域における総合的な教育的支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力を確定するための仕組みで、都道府県行政レベルで部局横断型の組織を設け、各地域の連携協力体制を支援すること等が考えられる。

(2) 特別支援教育を推進する上での学校の在り方

① 盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

障害の重複化や多様化を踏まえ、障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にするとともに、地域において小・中学校等に対する教育上の支援(教員、保護者に対する相談支援など)をこれまで以上に重視し、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校(仮称)」の制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要。

② 小・中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へ

LD、ADHD等を含めすべての障害のある子どもについて教育的支援の目標や基本的な内容等からなる「個別の教育支援計画」を策定すること、すべての学校に特別支援教育コーディネーターを置くことの必要性とともに、特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室(仮称)」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要。

「今後の特別支援教育について」(最終報告)(2003)では、特別支援教育の基本的な考え方として、「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導をつうじて必要な支援を行うものである(20)」と述べている。

また、2004年12月3日に自閉症や学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)といった発達障害のある子どもたちを早期発見し、適切な教育や医療につなげる体制を整備する「発達障害者支援法」が参議院本会議において全会一致で可決、成立した。これは、2005年4月1日から施行される(28)。このことは、従来、知的な遅れがなければ障害とは認められず、福祉サービスの網からこぼれ落ちていた発達障害の子どもたちの支援を、国と自治体に義務付けた法律であり、意義のあるものと思われる。

特殊教育から特別支援教育にかわったことで、従来の盲・聾・養護学校や障害児学級で学んでいる子どもたちだけではなく、身近な学級で学ぶ特別な支援を必要とする子どもたちも含めて考えることが必要であり、その対象が広がったと言えよう。特別支援教育においても、上述の子どもやまわりの友だちとの人間関係づくりや、学級内での環境づくりという視点が必要になってくると考えられる。

学級のなかで、一人一人の違いや多様な考え方のあることを学ぶ機会をつくることが大切であり、「自尊感情」「エンパワメント」「多様性」などに視点をおいた実践が増えている。このように特別支援教育のなかにも、人権の視点が多くみられるようになってきている。

④ 障害者施策の基本理念-高知県の現状-

高知県(2004)では、平成12年3月の第1回目の公表に続いて、平成16年3月に「高知県人権尊重の社会づくり条例」第2条第2項に規定する人権の公表を行っている(21)。そのなかで、高知県の障害者を取り巻く人権課題の現状と課題について、次のように述べている。

ノーマライゼーション※1を基本理念に「完全参加と平等」の実現を目的とした「高知県障害者福祉に関する新長期計画」に基づいて障害者施策を総合的に推進している。また、平成14年度に高知県で開催された第2回全国障害者スポーツ大会におけるボランティアなど県民参加の取組を進めた結果、障害への理解や障害のある人の社会参加が促進されている現状を示している。

しかし、人権や財産権の侵害※2をはじめ、障害のある人が社会生活を営むうえで様々な障壁(バリア)※3があることを示唆している。「県が実施した人権に関する県民意識調査(2003)でも、『就職・職場での不利な扱いを受けること』、『じろじろ見られたり、避けられたりすること』や『交通機関の利用が不便』などが人権上の問題点の上位になっている(22)」といった現状を踏まえ、高知県(2004)では、課題解決に向けた今後の方向性として、次の3点を掲げている。

- **今後の目指すべき社会**—障害のあるなしにかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し、支えあう共生社会とする必要がある。
- **共生社会**—障害のある人が、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定のもとにあらゆる活動に参加するとともに、社会の一員として、責任を分担することが必要である。
- **実質的な社会参加を目指して**—障害のある人の活動を制限し、社会への参加を制約している諸要因を除去するとともに障害のある人が自らの能力を最大限発揮し、自己実現できるように支援することが求められる。

※1 ノーマライゼーション

ノーマライゼーションは、1953年頃、デンマークの「知的障害児」の親たちが進める運動のなかから提唱された考え方を表現したものである。「全ての人が共に生きる社会こそノーマル（普通）である」というものである。つまり、「障害のある人を特別視するのではなく、社会のなかで普通の（ノーマルな）生活が送れるように条件を整えるべきであり、障害のある人もない人も共に生活し、活動できる社会こそ当然の社会である」という考え方をいう。障害のある人の「完全参加と平等」を実現することが必要なことから、今日、障害のある人々をはじめとする福祉施策の基本理念となっている。

※2 人権や財産権の侵害（障害者110番での相談）高知県（2004）：前掲書(21)，pp33

- (ア) わからないまま、クレジットカードに名前を使われ、使用された。
- (イ) 借家入口のバリアフリー化について家主から拒否された。
- (ウ) 自分の健康保険証を使用されて、サラ金からの借金返済の請求がきた。

※3 障壁（4つのバリア）

- 物理的な「バリア」：道路、建物、交通機関等の階段やトイレ等の施設、設備にかかわるバリア。
- 制度的な「バリア」：各種の資格制度、就職・任用試験で障害があることが欠格事由になっているケース。
- 文化・情報面の「バリア」：視覚・聴覚障害者の情報面でのバリア。
- 意識上の「バリア」：無知と無関心による偏見と差別の障害者観、憐れみや同情の障害者観にかかわる心理的バリア。自ら障害がある愛知江南女子短期大学講師の伊藤氏(2002)は、「人の心のなかにある障害や障壁に対するバリアは、長い歴史のなかでつくられ、知らず知らずのうちに人の内面に根づき、それを取り除くことは簡単ではない」と指摘する。しかし、「心のバリアを取り除かない限り、障害者が地域で『当たり前』の生活を『当たり前』に送ることはできない」と述べ、「物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報の障壁といった『目に見える形』の障壁を取り除くことと、意識上のバリアを取り除くことは表裏一体である(23)」ことを指摘している。

(5) 「ぬくもり」の題材－3つの柱－

平成15年度資料集作成委員会のまとめでは、「ぬくもり」に関する目次や小学校、中学校、高等学校の各校種における学習の視点を整理した。そのなかで、展開例の柱となった「交流教育」「ユニバーサルデザイン」「ものづくりからはじまるバリアフリー」という3つの先進的な取組について、聞き取り調査等の結果をもとに理論的に整理した。

① 交流教育

近年、交流教育の取組に関して、盲・聾・養護学校と小・中・高等学校の間で行われる学校間交流だけではなく、自分が生まれ育った地域にある学校との間で行われる居住地交流等、障害のある子どもの個別ニーズに焦点をあてた交流教育の実践等も報告されている(32)。和歌山大学教育学部附属養護学校の大谷氏ら(1999)は、交流教育における事前学習の効果の検討(33)(34)や障害のある子に対する障害のない子の態度形成(35)に関する研究を報告している。

そのなかで、大谷氏・貴志氏・前川氏(1999)は、附属養護学校と附属小学校との間で共同実践研究を行い、障害児の情報の提供を事前学習で行った場合の児童の変容を調べ、その有効性について、紀要にまとめている(34)。そして、紀要では、交流教育を行う際の単元構成について、「事前指導における情報提供が障害のない子の障害のある子に対する好意的イメージに影響を与える(34)」と示唆している。本研究では、この好意的イメージの調査に際して、木舩氏(1986)による障害児に対する態度項目(14項目)の質問項目(36)を採用している。この質問紙における好意的イメージに関する項目を次ページ表7に示す。

表7 障害児に対する態度調査項目から〔木船氏(1986)を参考〕

好意的イメージに関する項目（3項目）
1. 今日一緒に遊んだT君は、〇〇さんと同じくらいできると思いますか、できないと思いますか、普通ぐらいだと思いますか。
2. T君はよく働くと思いますか、思いませんか、普通ぐらいだと思いますか。
3. T君は相手のことを考える子だと思いますか、思いませんか、普通ぐらいだと思いますか。
受容的態度に関する項目（4項目）
1. T君に話しかけることができますか、できませんか、どちらでもないですか。
2. T君と一緒に遊ぶのは好きですか、きらいですか、普通ぐらいですか。
3. T君と話するとき、どんな話をしたらいいのかわからないですか、分かりますか、どちらでもないですか。
4. T君に物を貸すんだったら、かまいませんか、困りますか、どちらでもないですか。



図5 事前指導のポスター（例）

大谷氏・橘氏（1999）は、交流教育の事前指導の効果を確かめるために、障害児の趣味や、特技及び明るくユーモアがある本児の性格面の情報を交流教育の事前指導において、ポスターとVTRで交流相手の子どもたちに紹介した。そして、これらの情報と障害のある子に対する障害のない子の好意的イメージとの関連を検討している。あわせて行動的側面として仮説場面における受容的態度についても、情報提供の関連から検討を行い、適切な事前指導のあり方について研究している（33）。なお、事前指導のポスターの例を図6に示した。

研究の結果、事前指導における情報の提供と障害児に対する好意的イメージ及び、受容的態度との関連性について統計的に有意差が示されており、障害児の情報をポスターやVTRを使い視覚や聴覚に訴える事前指導は、障害のある子に対する好意度を高めるために有効であることが示唆されている。

筆者は、平成15年10月9日に和歌山大学教育学部附属養護学校を訪問し、これら一連の研究を中心に取組んだ大谷博俊氏に聞き取りを行った。

大谷氏は、小学校の児童への調査から、「学習への意欲の高い子どものなかには、養護学校との交流において、「こんなことをしたい」という明確な目標を示す子どももいたという。しかし、「養護学校の友だちにどんなことを聞いてみたい？」という素朴な質問に対して、全員の子どもたちが閉口してしまうに現実に出会ったという。そこで、子ども同士でかかわるためのきっかけとなる情報を提供することが必要ではないかと考えるようになり、小学生に与える情報は、「障害について」といった漠然とした内容よりも、「〇〇さんの好きな食べ物はバナナである。スポーツは野球が好きだ」という情報の有効性に改めて気づかされたと話していた。

大谷氏は、交流でお互いの関係を深めていくうえで、複数回の実施が大切であるが、互いの学校の実情により、年度内に複数回の実施が困難な場合もあるため、1年に1回という場合でも、毎年継続して同一学校が交流を続けることが大切であるという。また、回数が少ないケースほど、交流の目的が大切である。1回の交流で、「障害のある人を理解しよう」といった目標は適切ではないという。そして、「知的障害については、よくわからないが、〇〇養護学校の〇〇さんのことは知っている」という出会いが必要であり、「どんな場面で誰と一緒にどんなことができたか」という具体的な体験が意味を持ち、「友だちの顔と名前を覚え、一緒に活動する体験によって、子どもたちの記憶に残る交流ができる」と話されていた。

また、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、障害

者に対する偏見及び人種偏見の研究知見などをもとに、次の5点を示している(31)。

ア 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

イ 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

ウ 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

エ 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

オ 接触する相手と対等な関係がつけられる接触

ここでは、山内氏(1996)が示す偏見的態度を変容させる接触の条件をもとに、展開例に生かしていきたいと考えた。

ア 偏見と一致しないポジティブな情報得ることのできる接触

偏見と一致しないポジティブな情報として、養護学校で学ぶ子どもたちが「これがあれば〇〇できる」という学校の施設や教材、福祉機器等に関する情報を質問形式で考えさせる展開例が必要である。質問の解答は、デジタルカメラで撮影した写真を、A3用紙にプリントアウトし、厚紙に貼付して視覚教材資料として提示する方法がある。

イ 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

事前学習の場面では、養護学校児童の個別の障害に関する情報を与えるのではなく、友だちの写真などのプロフィールカードを提示し、事前に友だちの名前と顔を覚える展開例が有効である。養護学校との交流ではなく、〇〇さんとの出会いに対する期待感を抱かせる展開を考えている。ワークシートも同様に「誰に何を聞いたか」「誰と何をしたか」を振り返ることができるものを作成する必要がある。

ウ 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

プロフィールカードに記入する内容も、自分が好きな食べ物や好きな遊び、好きな勉強など、養護学校の友だちと自分との共通点を意識できる内容がよい。実際、授業の場面では、養護学校の児童のプロフィールをみて、「私もハンバーグが好き」という小学校児童のつぶやきも聞かれることもある。養護学校児童との共通点を意識している小学校児童の様子からも身近に感じることのできる情報であると思われる。

エ 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

実際に交流のなかで体験するものであるが、ここでは、養護学校との交流のなかで「自分がどのような活動を行うか」を見通しを持って交流に臨むことで、より豊かな体験が行えるのではないかと思われる。事前に予告し、何を誰とどのように行いたいかを計画して行うことが有効ではないか。活動では、互いに協同して一つのものを完成させるなどの協同体験が互いの充実感を高めることになる。

オ 接触する相手と対等な関係がつけられる接触

接触する相手と対等な関係がつけられる接触の重要性について、位頭氏(1997)は、1995年の大阪府富田林市立富田林小学校の実践を紹介し、ふれあいだけの交流の限界を示すとともに、以下の視点の重要性を紹介している。障害者の具体的な理解について、「障害のある人が自分たちと同じ人間的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いえる」との認識に高めたいとの課題を持つに至った富田林小学校の視点の大切さを評価している。また、位頭氏は、北川氏(1991)の障害者理解にいたる意識の階梯と、自己の階梯を併せて紹介し、障害者理解における子どもたちの基本的な流れを示している(図6)。そして、交流をとおしての子どもたちの学びについて、小学校の低学年から高等学校まで、子どもの発達や経験をもとに系統的に交流を進めていくことの必要性を指摘している。

「障害をもった人が自分たちと同じ人間的願いを実現するには特別の配慮が必要であり、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いえる」

【富田林小学校（1995）】

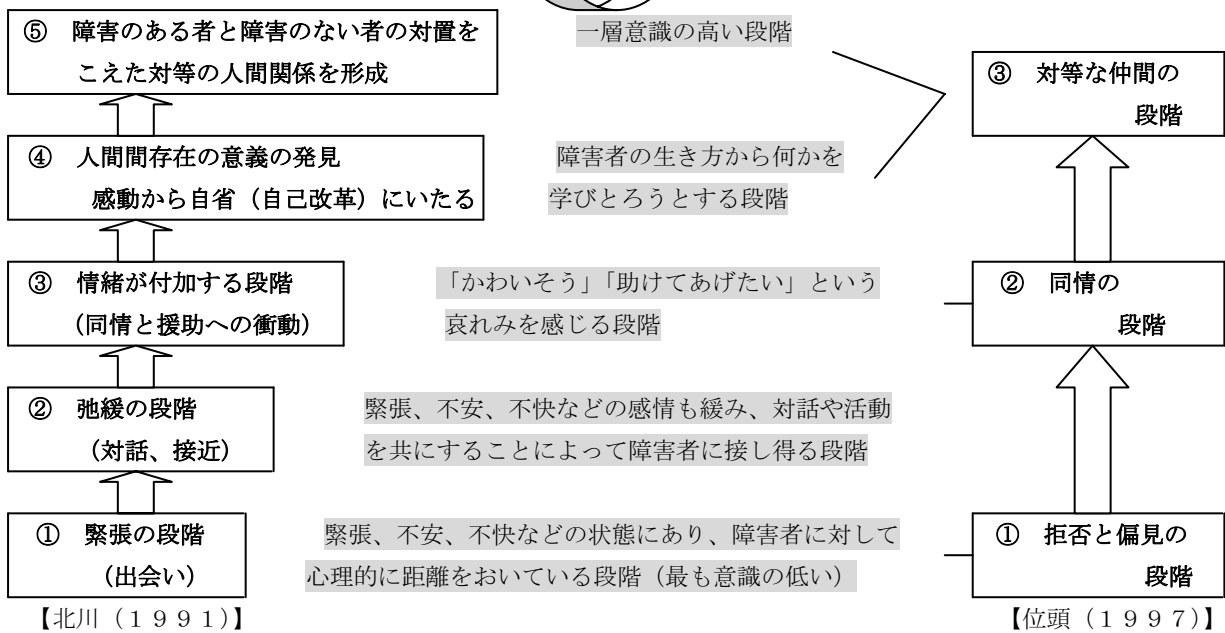


図6 障害のない子どもの障害者理解にいたる意識階梯（位頭：1997）

小学校から高等学校までの段階的な実践を考えるにあたり、これから交流を行う子どもたちの障害のある子どもに対する意識や交流体験などを教師は把握しておく必要がある。そのうえで、その集団に対する適切な事前学習を提供することが必要であると思われる。

② ユニバーサルデザイン

また、「ぬくもり」の作成にあたり、その一つの視点として「ユニバーサルデザイン」の考え方を取り入れる必要があると考え静岡県の実践を調べた。静岡県は、ユニバーサルデザインの考え方をいち早く取り入れ、県庁組織の企画部にユニバーサルデザイン室を設置している。そして、全国でも先進的に県をあげた取組を推進しており、資料集作成のうえで、参考になると考えたためである。

そこで、筆者は、平成16年1月27日に静岡県庁を訪問し、静岡県企画部ユニバーサルデザイン室の室長八木美典氏に聞き取りを行った。

静岡県では、平成8年度に「福祉のまちづくり条例」を制定。県内におけるバリアフリー施策が実施されるようになる。それから3年を経過した平成11年にユニバーサルデザイン室が立ち上がった。その背景として、従来のバリアフリー施策では、「障害のある人」という特定された人を対象にした施策というイメージでとらえている方が多く、具体的には以下の3点を課題としてあげていた。

ア 「福祉」という特別な施策だととらえる県民の意識への懸念。子どもからお年寄りまで、誰もが住みやすいまちづくりの視点。施設設備などの課題だけではなく、意識の面も含めた、一人ひとりを大切にする行政施策のあり方。「人権」を大切にする視点の重要性。

イ 障害者の積極的な社会参加を推進していくのは、行政として大切な役割と認識。

ウ これから急速に進む高齢化社会の到来を前に、行政として先手を打っていくことの必然性。バリアフリー施策では、車いすなどの利用者など、比較的大きな声で課題をあげてくれる人が

中心になりがちであった。例えば、色覚障害や内部疾患など、どちらかといえば声の小さい人たちの意見を吸いあげた取組ができていなかったことへの反省など、子どもから高齢者まで「共に住みやすい社会」を標榜するユニバーサルデザインの考え方を基本方針としてとらえ取組を推進してきている。

静岡県では、ユニバーサルデザイン室が立ち上がった翌年の平成12年から平成16年までの5年間の取組の具体方針や行動計画を設定し、具体的な数値目標を掲げて積極的に推進している。平成15年度の静岡国体や全国障害者スポーツ大会「わかふじ大会」で、ユニバーサルデザインを全国に向けて発信したこともあり、県民にも少しずつ浸透し、全体として大枠が理解されつつある一方で、「心のユニバーサルデザイン」の取組など、まだまだ具体的な課題は多いと受け止めていると話されていた。

そして、各学校に対しても、要請があれば企画部ユニバーサルデザイン室から職員を派遣して出張授業を行っているという。出張授業では、ワークショップ形式で、ユニバーサルデザインに対する子どもの気づきを大切にしている。そのなかで、子どもたちは、車いすの人や視覚障害の人にとって違法駐車や駐輪が不便だけでなく危険であり、実際に歩道を利用する私たちにとっても、不便であり危険な状態だということに気づいている。

また、子どもたちがイメージしたユニバーサルデザインを募集し、子どもたちがアイデアを考えることで、ユニバーサルデザインについての意識を高める取組も行っている。学習活動への導入に際しての教師自身が学び、さらに、子どもたちが、学校で学んだことを家でも話題にすることでの家庭への広がりも期待している。このような相乗効果を期待するうえで、特に学校教育での推進を願っていると話されていた。

最後にユニバーサルデザインについて、事例をとおしての説明を八木氏から伺った。例えば、道路の歩道の改修する際には、実際に視覚障害者の人や肢体不自由の人の代表者を招き、意見を聞く場を設定していることがあげられる。車いすを利用される人にとっては、段差が少なく、フラットな歩道が利用しやすいが、逆に視覚障害の方にとっては、フラットで危険であることから、点字ブロックも必要である。これは一例だが、歩道の幅の広さや傾斜など、それぞれの代表の人同士で意見がぶつかることもあり、互いの対話をとおして折り合いをつけていくことが大切であると話されていた。

『共に生きる社会を』、『誰もが使いやすいデザインを』めざしているユニバーサルデザイン、一人一人それぞれが違うように、そのニーズも異なってくるのは当然である。その意味では、『誰にとっても最良、誰もが・・・に共通するもの』というのはいないのかもしれない。八木氏は、いくら広い歩道をつくってもそこが駐輪場や駐車スペースになってしまうのでは、歩道を広くした意味はない。施設やものがかわることで豊かになる。しかし、その理念を理解して、実際の社会のなかで生きていく実行力があるのは、私たち一人一人である。本当に大切にしたいのは、『心のユニバーサルデザインである』という。そして、本当に大切にしたいことは、「ユニバーサルデザインという言葉の意味を知ることではなく、自分自身が気づいて、感じて、行動できることである」と話されていた。

なお、静岡県企画部ユニバーサルデザイン室(2003)では、小学生から中学生を対象にしたユニバーサルデザインをステップ方式で学べる教材集⁽¹²⁾を作成し、ホームページ上に公開している。

【静岡県企画部ユニバーサルデザイン室(2003)：小・中学生向けのユニバーサルデザイン教材】

<http://www.pref.shizuoka.jp/kikaku/ki-10/news/kyouzai/udkyouzai.htm>

③ ものづくりからのバリアフリー

大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校の上田氏(1995)は、「ものづくりからはじまるバリアフリー」という視点で、技術科の授業のなかで、障害者と人権に関する取組を進めている(43)。

ア 取組の経緯

平成4年度から、廃棄車いすのリサイクルを中心とした都市環境の学習から始まる。当初の授業は、廃棄車いすを集め、修理し、アジアやアフリカの国々に贈るという実質的なリサイクルの体験学習をもとに、中学生でも環境を改善させるための行動が可能であることを体験させたいという願いがきっかけであった。その授業の一部として、都市環境における車いすの体験走行では、障害者が日常的な車いすの生活がいかに大変なことかを実感させ、障害者に対する理解を深めること、さらに、私たちにとっては、あたりまえと感じている都市環境が、立場をかえれば異なることを実感させることで、多様な評価観が存在することを目的に取り組んできた」という。

平成4年度当初は、取組を振り返り、技術科の教科のなかで、「一太郎 ver. 3」のソフトを使用し、写真を貼り付けてまとめていた。しかし、平成14年度から、自分たちの取組をホームページとして製作、インターネットで紹介して発信するという活動を本格的にはじめるようになってきた。写真や原稿など製作過程は生徒たちがまとめ、最終的にサーバーに載せる作業を教師が行っている。

学校から発信した『街づくり「わたしたちの駅」点検活動』に対する関心が高まり、大阪近県の教員を中心に研究会組織(大阪バリアフリー教育ネットワーク)を立ちあげている。現在は、大阪教育大学附属天王寺中学校の取組から、大阪バリアフリー教育ネットワークの活動として、関西近隣の学校に広まっているという。一部に『附属だからできる』という声もあったが、現在研究会組織での取組へとシフトしている。附属だからできるのではなく、『共によりよい社会を』という発想のもとに公立中学校や養護学校の生徒たちを交えながら、各学校の生徒がランダムにグループを組んで、点検活動に取り組んでいる。上田氏は、活動をとおしての学びのなかで、「自分たちがやった」という充実感が生徒にはあり、大人よりも子ども同士のかかわりの方が自然であることがわかってきたと話されていた。

現在は、車いすを教材とした授業計画から、バリアフリーとノーマライゼーションという観点から、車いすだけにとどまらず、他の福祉用具などを教材化し、授業計画に組み込む展開を考えているという。

イ 技術・家庭科の視点からのバリアフリーの学びについて

上田氏(1995)は、「技術・家庭科は、受験には直接関係しない教科である。それゆえ、一般的にはそれほど重要でない教科という認識が強い。しかし、これまでの経済至上主義や受験による知識偏重主義の弊害が、数多く見られるようになった現代だからこそ、受験科目に入っていないことを武器にして、学ぶという本質やなぜ学ぶかという生き方に迫れる授業を、教師が思い切って追求できるのではないかと提案している。その学びのポイントとして、大切にしたいことは、「失敗から学ばせる態度を育成すること」であると述べている。

技術・家庭科においては、独創力を育てる教育のあり方を志向する。そのひとつの切り口として、環境教育の在り方から、このバリアフリー社会をつくる人材の育成にむけた取組を題材として実践を深めている。

ウ バリアフリーに関するその他の実践

(ア) 子どもたちのプランを大切に「点字のメニューづくり」

生徒たちは、バリアフリーの学習を進めるなかで、駅構内の案内にある「点字」への気づきを獲得する。最初は、点字の拓本(点字の上に白い紙をかぶせ、鉛筆で塗る)を採取して、教室に戻り、点字一覧表で点字を読む学習を行った。その調べ学習のなかで、業者

が点字案内を上下逆に設置されていたものに気づいたという。そのことで、生徒たちの点字に対する関心がさらに高まってきたという。

また、生徒たちの点字を題材として、「自分たちで何かできることはないか」との提案から喫茶店などのメニューづくりに取り組むことになり、ダイモテープ（カタカナで文字を拾って打てば、シールに点字が打ち出すことのできるもの）でメニューづくりを行っている。

(イ) 附属養護学校との交流「木材加工（パズルづくり）」や「マカトンカード（パウチ加工）」

生徒たちは、交流相手の附属養護学校から、依頼を受けて、技術科の木材加工の実習で、パズルづくりを行う。そして、交流は、生徒たちが製作したパズルで両校の生徒と一緒に活動する。自分の製作した木工製品に対する愛着と相手が重なることで、生徒たちに強く印象づけられた交流を行うことができている。これを機会にさらに、養護学校の要望をもとに、技術科（木工）のなかで、知育教材のパズルなども製作中である（図7）。また、言葉の学習で使うマカトンカードなども制作している（図8）。

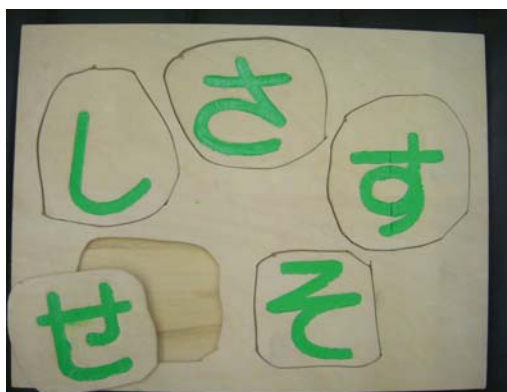


図7 木製品のパズル（知育教材）



図8 マカトンカード（パウチ加工）

これらの3つの先進的な取組は、「ぬくもり」の展開例を考えるうえで、大いに参考になった。これらの取組のエッセンスは、各ステージの展開例のなかに、盛り込ませていただいた。

(6) 「ぬくもり」のコンセプト—3つのキーワード—

この資料集を手にとられた各学校の先生が、「この授業をやってみたい」と思える展開例や「授業で使える」と思える資料及びワークシートを作成することが、2年目の取組となった。平成16年度資料集作成委員会は、平成15年度の課題や成果を踏まえて、資料集作成委員6名に依頼し、展開例の作成作業にあたった。

「障害者の人権」として、障害者に関することや障害者の人権課題について学ぶことも必要だが、この資料集では、「障害者と人権」という視点から、障害のある人と「わたし」をつなぐ資料集を意識して展開例を示した。それだけに資料集の活用をとおして、豊かな出会いを仕組み、障害のある人とない人がつながり、さらに共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ってもらいたいと願っている。

また、この資料集では、障害のある当事者から学ぶ視点の他に、障害者をサポートし、支援している人の視点も大切にしたい。障害者の課題を「他人ごと」ではなく、「自分ごと」として受け止めてもらうためには、今の「わたし」と重ねて受け止めることのできるような題材が必要であると考えたからである。

障害者と人権の学習計画が立てられる場合、体験をベースとした展開が考えられる。その際、体

験をとおして、子どもたちに何を気づかせたいのか、どのような力を身に付けさせたいのかといった目的を明確にして計画することが大切である。体験を体験として終わらせないように、次の活動にどうつなげていくかという視点が不可欠である。

そして、自らの課題を深める学習では、体験に知識を重ねる学習が必要である。そのためには、調べる活動などを計画的に組み込み、子ども自身が主体的に学ぶことができるように、各段階における学習指導要領のもとで、系統性を踏まえることが必要であった。そうすることで、子どもたちの学びの意欲や実践に向けての行動力が芽生えてくるのではないかと思われる。

このように『ぬくもり』をどんな資料集にしたいか」というコンセプトを互いの委員が確認しながら作業を進めた。ただ、漠然としたイメージから具体の展開例を作成していくプロセスのなかで、共通して出てきた言葉がこの「つながる」「かさねる」「ひろがる」という3つのキーワードであった。そこで、この3つの学びのポイントをキーワードに、展開例を考えていくことが委員の間で共有された。

次に、この3つの学びのポイントについて、盲・聾・養護学校と小、中、高等学校の交流教育を一例として、小、中、高等学校で学んでいる児童生徒(わたし)の視点からのイメージを示す(図9-1)。

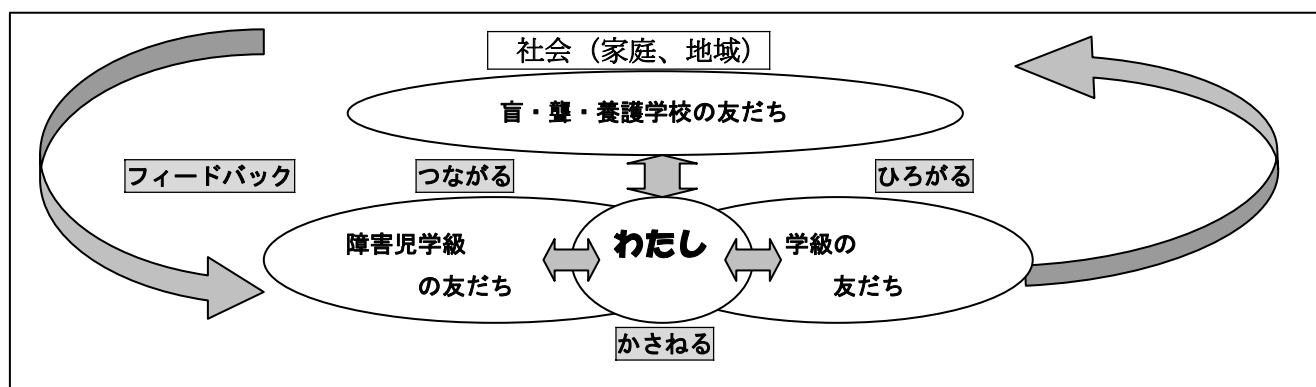


図9-1 「つながる」「かさねる」「ひろがる」交流教育のイメージ (小・中・高等学校)

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」の気持ちと重ねて、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広げ、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。

このモデルを、盲・聾・養護学校で学んでいる児童生徒(わたし)に置き換えて考えてみた(図9-2)。

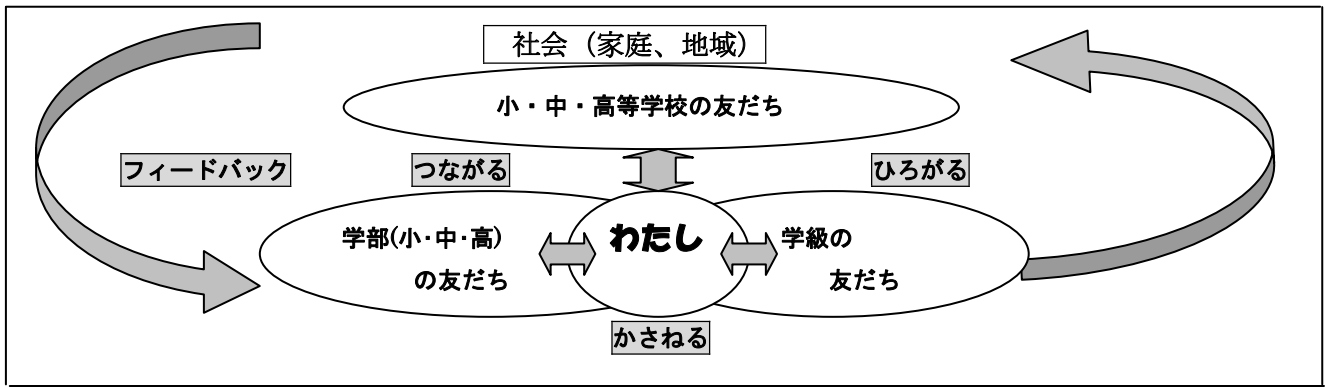


図9-2 「つながる」「かさねる」「ひろがる」交流教育のイメージ (盲・聾・養護学校)

盲・聾・養護学校の子どもたちの学びを考える場合、「つながり」については、互いの学校が共通の目標で取り組むことができると思われる。そして、この交流で学んだことを、その場だけで終わらせず、身近で学んでいる学部（小・中・高等部）の友だちや自分の学級の友だちに対する気持ちと重ねて、考えることができるようにすることも必要である。ただ、盲・聾・養護学校の場合には、一人一人の子どもの実態に幅があるので、子どもによっては、他者と重ねて考えることが難しいこともある。

そこで、子どもの実態に応じて、まずは教師との二者関係の確立、さらに学級の友だちや学部の友だちというように、「わたし」がかかわることのできる人間関係を広げていくことが重要になる。「わたし」の人間関係の幅を広げるプロセスのなかでは、小・中・高等学校との交流教育での出会いを効果的に活用し、人間関係の広がりや深まりができる展開を考えていくことが必要であると思われる。

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。どちらか一方が効果を得られ、片方がしんどい思いをしている交流教育は長続きしない。その意味では、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によって、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と思われる。

3 資料集の構成と学習展開

(1) 人権教育資料集2(障害者と人権)「ぬくもり」の特徴と構成

「ぬくもり」は、学校の先生方の協力をいただき、すべての学校で活用できる教育実践の資料集として作成した。高知県が示す県民に身近な7つの人権課題のうち、ここでは、障害者と人権に関する実践資料を掲載している。

この資料集は、ステージⅠ、ステージⅡ、ステージⅢの3部構成からなり、小学校から高等学校の各段階で活用できる題材を選定しているため、各校の児童生徒の実態にあわせて、各ステージを活用できるようになっている。

各ステージの想定する学年については、ステージⅠでは、小学校低学年～小学校中学年をイメージし、ステージⅡでは、小学校高学年～中学生を、ステージⅢでは、中学生～高校生をイメージしている。

しかし、それぞれのステージは、一つの目安であり、この学年でこの題材を取り扱わなければならないというものではない。例えば、小学校の児童なので、ステージⅠ、Ⅱの展開から題材を選択するという考え方ではなく、児童の実態や学習状況に応じて、ステージⅢから題材を選択する場合もあってよい。同様に高等学校の生徒でも、ステージⅠから題材を選択することも考えられる。例えば、ステージⅠの交流教育における事前学習のすすめ方の展開例は、新しく盲・聾・養護学校との交流教育を計画する場合に参考になるプランを紹介しており、高等学校においてアレンジして活用することが可能である。このように使用の際には、各学校の実態や児童生徒の実態、題材を取り扱う学習時間等に応じて、アレンジして活用できる構成としている。

単元の構成は、学習題材名(1)目標(2)学習計画(3)展開となっており、学習時間や内容については、原則として1時間でできるものとしている。その他、具体の授業で活用できるワークシート、トピック、参考資料等から構成している。

なお、この資料集は、高知県内における各学校のそれぞれの段階において、学習指導要領のもとで展開できる学習事例として作成している。児童生徒の実態や題材、学習のねらいに応じて、各教科や道徳、特別活動の領域、「総合的な学習の時間」に位置付けて活用できるものとした。

(2) ステージⅠの構成と展開例

ステージⅠでは、小学校低学年～小学校中学年をイメージして題材を作成している。

小学校低学年(1年、2年)では、友だちとのかかわりを重視した展開から入り、特に身近な障害児学級の友だちとの関係づくりが大切になってくる。一緒に体を動かす活動や自然に触れ合うことができる場を継続的に設定する取組が必要であると思われる。また、生活科などで障害者が利用しやすい施設や設備が、私たちの住んでいる町や日常の生活品のなかにもあることを知り、中学年以降の学習に発展させていきたい。そして、障害のあるなしにかかわらず、表情や身体運動がコミュニケーションにとって、大切であることに気づき、共に楽しむ体験を重ねてもらいたい。

小学校中学年(3年、4年)では、障害のある人との出会いをとおして人間関係の幅を広げたい。地域の障害者や交流教育等で、障害のある友だちとの出会いの体験が大切ではないかと思われる。障害者にかかわるテーマについて、教科書で取り扱われる題材を知識として理解するだけでなく、様々な体験をとおして障害のある人の思いや願いに気づき、身近にいる障害のある友だちとかわることができる力を培っていくことが大切である。

資料集では、国語等の教科からの発展や、教科の内容を深めたりできるような題材を選定した。国語の教科書の一例から、東京書籍では3年生、光村図書では4年生のなかで、盲導犬や点字、手話等が紹介されている。小学校中学年では、教科等との関連を図りながら、私たちの身近な町や施設にある物理的な障壁や文化・情報面の障壁があることを知り、誰にとっても住みやすい町づくりの在り方について、自分なりに考えることができる力を培っていくことが大切であるとする。次ページの表8に示す。

表8 障害者と人権【ステージⅠ】(題材の構成)

校種	学年	題材名	児童につけたい力	教科・領域等の関連
小学校	1	○みんなで作る おんりーわん ○こんにちは「〇〇学級」のお友だち	○一緒に体を動かし、共に体験することで、自分の世界をひろげることができる。	特別活動 国語 体育 生活 特別活動
	2	○学校のまわりを探検してみよう！	○身のまわりのさまざまな問題に気づき、仲間と共に取り組むことができる。	生活
	3	○体験をとおして目の不自由な人の思いを知ろう	○障害のある人の生活について知る。	国語 特別活動
	4	○手話を体験してみよう ○体験してみよう！アイマスク・車いす ○友だち探しに行こう！ ー交流に向けてー	○障害のある人との出会いや交流をとおして、自分との違いだけではなく、共通点を見つけることができる。	国語 特別活動 音楽 国語 特別活動 特別活動

① 展開例1ーみんなで作る おんりー わんー

ここでは、障害のあるなしに関わらず、学級の友だちのことや自分のことを考えるきっかけになる教材ではないかと考え、「十人十色なカエルの子」の展開例を示した。

この展開例で使用する絵本「十人十色なカエルの子」の執筆者紹介のなかで、落合氏(2003)は、「アスペルガー症候群の当事者である自らの体験に基づいて、発達障害のある子どもたちの療育と相談を行っている。この絵本は、自身の抱えている困難を、誰にでもわかる形にしようとして作成したwebページが元になったものである。『障害があるようには見えないこと』が『最も大きな障害』になっている子どもたちのことを、多くの人に知ってもらおうとともに、一人一人に合った『特別なやり方』に巡り合うきっかけになってほしいとの思いから、出版を目指した(24)」と紹介されている。

この絵本の後半では、筑波大学心身学系教授の宮本氏(2003)が、カエルの子どもになぞらえて紹介している発達上のハードルのある状態を、医学の領域ではどのように説明できるかということについて解説している。自閉症や学習障害(LD)、注意欠陥多動性症候群(ADHD)の子どもに対する課題をどうとらえ、どのようなアプローチをすればよいかについて、その視点を提起している(25)。

この「十人十色なカエルの子」の学習をとおして、「できる子」「できない子」という視点で一人一人の個人差の違いを強調するのではなく、子どもたちの実態に応じて、「どうやってできたか」「どうすればできるか」ということにポイントを絞って考えさせることが大切である。

例えば、自分の勉強の仕方や考え方、友だちの勉強の仕方や考え方には当然違いがある。あるいは、ある一場面での行為や行動に注目させて、みんなが同じように行動するとは限らない。一人一人の違いに気づかせる展開も考えられる。この展開例で想定する小学校低学年の子どもたちの発達段階を考えた場合、抽象的な言葉での説明ではなく、身近な日常生活とつながりがある事柄を考えて、自分の言葉で感じたことを言える力を養っていくことが必要ではないかと思われる。

② 展開例2ーこんにちは 〇〇学級のお友だちー

小学校低学年では、障害のあるなしに関わらず、友だちとかかわることができる力を育てたい。その意味では、身近な障害児学級の友だちとの関係づくりが大切な課題である。偏見に関する

研究で著名なG. W. オルポート氏(1954)によると、「小さい子どもたちは総じて人種的偏見にとらわれず、たやすくお互いに適応する」という。しかし、「高等学校に入るまでに、その10代の仲間ができるし、知らない人が入り込んでくるのを嫌がる。彼らは自分よりも年上の人たちの偏見を取り入れやすく、偏見にみられるかたくなな心のしこりができる」ことを指摘している。このようなことから、「高等学校段階で融合を始めるよりは小学校段階でそれを始めたほうが賢明である」と述べている(30)。また、対人接触による障害者の理解に関する研究を深め、「偏見解消の心理」の著者である山内氏(1996)も同様に、「偏見の解消は年齢が高くなればなるほど難しくなる(31)」ことを指摘し、できるだけ早期に障害者との接触体験が重要であることを述べている。以上のことから、早期からの自然な子ども同士のかかわりの場を持つことへの必要性が示唆されている。

そこで、小学校生活のスタートの時期に、仲間づくりに視点をあてて、障害のある子とない子がつながれる場の設定は急務であると思われる。ただ、学校によっては、障害児学級が設置されていないこともあろうが、子どもたちの学びの実情に合わせて、地域で生活している障害のある人との出会いの場を設定するなどの工夫も必要ではないかと思われる。

展開例では、共にかかわる場面や一緒に体を動かす活動、子ども同士が自然にふれあうことのできる場を継続的に設定する取組が必要であると考えた。ビデオレターによる友だち紹介や障害児学級の友だちとのゲーム交流、生活科の学習と関連させた「さつまいもがとれたよ」の展開例を示した。

高知県内の各小学校において、障害児学級の児童が在籍する学校では、すでに取り組みされていると思われるが、自校における取組を点検するきっかけになればと考え、留意点としてポイントを一覧表に示した(表9)。

表9 「こんにちは ○○学級のお友だち」展開の留意点

題材名	展開の留意点
(1) ○○学級からのビデオレターを見よう。	・展開例では、「○○学級からのビデオレターを見よう」という展開で障害児学級からの紹介例を示している。学校規模にもよるが、障害児学級からだけではなく、障害のない子どもの学級も紹介ビデオをつくり、ビデオ交換ができる展開例が、交流の導入学習には有効である。
(2) ○○学級の友だちと仲良くなるう。	・改めて練習するのではなく、歌やゲームなど、日々学級で学習した内容を互いに伝え合える展開を中心に計画することが大切である。自然なかかわりが持てるようにしたい。 ・遊びの一例として、笑顔のキャッチボール(名前を呼んで微笑んで)を紹介した。笑顔で名前を呼び合うことで、安心した雰囲気づくりや相手に受け容れられる感覚を育てたい。何回かの活動の後には、意識せずとも友だちの名前を覚えることができる。校内交流の一例で示したが、学校間交流時に活用することもできる。
(3) ○○学級の友だちに、手紙や絵を書こう	・体験を体験に終わらせないために、楽しかった活動を振り返る活動が大切である。障害のある子どもに対する思いについて、絵や文字で自分の気持ちを表現できる活動を仕組みたい。他の友だちの発表を聞く場面を多く設定し、友だちの意見を学級で分かちあえるようにしたい。
(4) さつまいもがとれたよ	・生活科の学習と関連させながら、さつまいもづくり、収穫、作品づくり、試食会と、一連の学習のなかで、共にできる内容について、事前に担任間で話し合い持ち、計画に組み込んでいくようにしたい。

③ 展開例3－学校のまわりを探検してみよう！－

この展開例は、生活科のなかで、自分たちが通う学校のまわりを探検し、新たな気づきや発見ができるように考えた。町づくりのために工夫している施設やものを学校のまわりで探す活動である。1回目の探検では、施設やものにポイントを置いて探検をするが、2回目の探検では、「人との出会い」を仕組みたい。地域で「私が知っている人」をきっかけとして、人との出会いを広げる展開例を示した。この2つの探検学習をとおして、「もの」と「人」とのつながりを意識させ、今後の中学年以降の学習につなげていきたい。

④ 展開例4－体験をとおして目の不自由な人の思いを知ろう－

高知県内の小学校における国語の教科書の使用状況をみると、東京書籍と光村図書の2つの会社から出版されている教科書を採択している。「高知県内の小学校における障害者と人権に関する取組」の結果からも、示されたように、小学校3年生では、東京書籍出版の国語の教科書から、「もうどう犬の訓練」を示している小学校が圧倒的に多い(104校)。そして、小学校4年生で光村図書の国語の教科書から「伝えよう、わたしたちの心」を示している学校が多い(43校)。

このように高知県内の小学校中学年(3年生、4年生)では、国語科との関連で盲導犬や点字、手話などの学習が行われている現状から、アイマスク体験や車いす体験、手話を学習に関連させることができる展開例を紹介した。

「もの当てクイズ」をアイマスク体験により行う展開例を紹介している。その展開では、形状やにおいで識別ができるものから、知識がないと識別が難しいものを用意する。体験をとおして、自分たちの身近な生活用品のなかにも、「触ること」で識別が可能な品物があることを知ることができる。また、今回授業のなかで紹介した品物以外にも便利な品物があることを知らせ、自分たちの家庭や町で便利な品物を調べてきて、報告するといった学習も可能である。

また、児童の実態や学びの実情に応じて、発展学習として、ユニバーサルデザインを学ぶ導入の学習として位置付けることもできる。ただ、そのなかでユニバーサルデザインという言葉の意味を教えるのではなく、子どもたちが気づいたこと、学んだことを体験のなかで積み重ね、「これがユニバーサルデザインの考え方なのか」という実感を味わう出会いをさせたい。

静岡県企画部ユニバーサルデザイン室(2003)では、小学生から中学生を対象にしたユニバーサルデザインをステップ方式で学べる教材集⁽¹²⁾を作成し、ホームページ上に公開している。なお、下記のアドレスでアクセスできる。

【静岡県企画部ユニバーサルデザイン室(2003)：小・中学生向けのユニバーサルデザイン教材】

<http://www.pref.shizuoka.jp/kikaku/ki-10/news/kyouzai/udkyouzai.htm>

そして、展開例では、視覚障害者の人をゲストティーチャーとして招き、出会う学習を示しているが、聴覚障害者、車いす利用者など、地域の実情に合わせて講師を選定する必要があると思われる。

ここでは、講師を招く展開が中心になっているが、調べ学習から発展させて、ゲストティーチャーとして、障害者の人を招く展開も考えられる。例えば、最初に地域の障害者と出会う場面をグループでの調べ学習に組み込み、聞き取り学習を行う。そして、その学習の成果を発表し、発表者や発表を聞いた子どもたちの要望をもとに、さらに出会い直しを仕組み、子どもたちが主体的に学びを深める展開である。単発的な出会いでなく、複数回の出会いができるように、地域で生活している障害者をゲストティーチャーとして招く展開が有効であると思われる。

また、「手話を体験してみよう」という展開例も紹介している。ここでは、向山氏らの学習プラン⁽⁸⁾を参考に簡単なジェスチャーにより、「動物の名前」をあてるクイズを導入として、話し言葉を使わずに相手に伝える体験例を示した。そのなかで聴覚障害の人とのコミュニケーション技法の一つに手話があることを知ってもらいたい。

人と人が出会ったとき、まず、最初に自分の名前を相手に覚えてもらうことが大切である。

出会いのイメージを大切にしたいと考え、手話の導入として、自己紹介の手話を題材に入れた。その展開では、自分の名前の手話については、誰かに教えてもらうのではなく、自分で調べるといった活動を取り入れている。自分の名前の手話を自分で見つけることに意義があると思う。

しかし、自分の名前を書籍などで見つけられない場合には、指文字の五十音表で自分の名前を調べられることを伝えると、子どもたちは見通しを持って活動に取り組むことができると考えられる。

⑤ 展開例5－友だちさがしに行こう！〇〇養護学校へレッツゴー！！－

この展開例では、和歌山大学教育学部附属養護学校の太谷氏の研究の成果を踏まえて、友だちの写真の入ったプロフィールカードを活用する展開を取り入れた。このようなプロフィールカードを交換する取組については、すでに県内の各学校でも取り組まれている。しかし、実践校における事後の感想文を読ませてもらうなかで、交流相手の友だちの名前が出てくるケースが少なく、プロフィールカードを交換することの意味が、子どもたちにうまく伝わっていない事例に出会うことが多かった。

ここでは、事前に相手校の友だちの名前を覚えることを目標に、友だちの写真を提示して、名前とプロフィールについて、クイズ形式で確認し、覚えさせる展開を取り入れた。また、授業終了後はこのプロフィールカードを廊下や教室にも掲示し、子どもたちがいつでも見るようにした。

そして、「質問カード」や「やってみたいことカード」のワークシートを作成し、事後学習の場面で、誰と何をやったかということ具体的に振り返ることのできるワークシートを次ページ図10-1、図10-2に作成した。

この展開例に関しては、県内のある小学校4年生の授業に筆者がゲストティーチャーの形態で入り、ここで紹介した展開例の検証を試みた。詳細な検討はできなかったが、実際に授業を行い、児童の反応をもとに展開例をより良いものにするという目的で実施させていただいた。交流終了後には学年団の教員から事前学習のお礼の手紙と交流後の感想文をいただくことができた。以下、交流後の感想文からみられる児童の記述をもとに分析をした。

交流後に32名の児童から交流の感想文をいただいた。その感想文では、32名の児童全員が、相手校の児童名を記述しており、友だちとの具体的なかかわりの様子が示されていた。また、その感想文からは、写真をおとしてプロフィールは知っているものの、今回初めて出会う児童に対する期待感を抱いている記述もみられた。例えば、今回の交流では体調を崩し、休んでいる児童に対して、「〇〇さんと遊びたかったのに残念でした」といった内容である。そして、交流後には、「もう一度相手校の児童に出会いたい」という感想を抱く児童の数が多かった。

感想文の記述の結果から、今回の1回だけの事前学習の効果というよりも、日ごろからの地域の人との出会いをおして学んでいる当該校の実態がベースにあり、児童の学習の積み重ねにより培われてきた成果であると思われる。そして、両校の間で行われた交流の内容が良かったことは言うまでもないであろう。しかし、全員の児童が、かかわった相手校の友だちの名前を覚えており、児童が名前を覚えて交流に臨むことが意識化されていることから、このように事前学習において、意識的に顔と名前を一致させる取組の重要性を確認することができた。

○友だちにどんなことを聞いてみようか？



○行く前に考えてみよう！



思い出そう！…帰ってきてから、まとめよう！

答えてくれたのは → さん

※養護学校の友だちと教室で活動する時に、聞いてね。友だちに質問するときどんな聞き方がわかりやすいか。わからない時には、近くにいる先生に聞いてね。

図 10-1 質問カード

○友だちとどんなことをやってみようか？

(やってみよう)…行く前に考えてみよう！

(思い出そう)…帰ってきてから、まとめよう！

いっしょにチャレンジした友だちの名まえ

→ さん

どこで…
どんなチャレンジをしたかな？

どんな工夫をしたかな？

今！どんな気持ち？

図 10-2 やってみたいことカード

「ぬくもり」では、ステージⅠで交流の事前学習の展開例を示しているが、ここで示した視点は、初めて交流を計画する中学校、高等学校においても、参考にできるポイントを示している。交流の事前学習などの場面で、この展開例をアレンジして活用していただきたい。そして、この交流で学んだことをさらに実践に生かす展開が必要である。なお、ステージⅡに「交流で学んだことを生かす」という展開例を示している。

(3) ステージⅡの構成と展開例

ステージⅡでは、小学校校学年～中学生をイメージして題材を作成している。

このなかで、子どもたちにつけたい力として、大きく4点を考えた。1点目は、「自分と重ねて受け止めること」をある。障害者の課題を、その人の個人的な課題と受け止めるのではなく、障害者を取り巻く人や社会の課題でもあり、自分とは関係のないものではないことに気づかせたい。そして、「相手の立場にたって」という視点である。他人事ではなく自分と重ねて、相手の立場に立って考えることのできる力を身に付けてもらいたいためである。

2点目、3点目は、小学校の高学年から、中学校の時期に、社会に対する関心を持ち、「主体的に社会とかかわろう」とする態度を培うことである。そのため障害者を取り巻く課題を考えるうえで、法律や制度にも出会う機会を取り入れた。

4点目は、「課題への解決への意欲」をあげている。障害者を取り巻く現状を見つめる視点を持ち、課題に気づく力を培うことである。そして、課題に対して、「自分に何ができるか」という、解決への意欲を持てる子どもを育てていきたい(表10)。

表10 障害者と人権【ステージⅡ】(題材の構成)

校種	学年	題 材 名	児童につけたい力	教科・領域等の関連
小 学 校	5	○スポーツ大会をしよう ○スピリッツアート展を開こう —障害児学級の友だちのことをもっと知ろう—	○障害者の課題を、自分とかさねて受け止め、相手の立場にたって考えることができる。	体育 道徳 図画工作 道徳 特別活動
	6	○学校へ行きたい、働きたい —障害児・者問題と日本国憲法について考えよう—	○障害者を取り巻く課題を考えるうえで、法律や制度との関連があることを知る。	社会 特別活動
中 学 校	1	○バリアフリーマップづくりにむけて ○バリアフリーの取材をしよう ○心のバリアフリー	○社会と私の関係を考え、主体的に社会にかかわっていかこうとする。	美術 技術・家庭 国語 道徳 特別活動
	2	○交流で学んだことを生かす	○学校・家庭・地域社会を見つめ、障害者を取り巻く課題に気づき、解決への意欲を持てるようになる。	特別活動 国語 道徳 特別活動

① 展開例1ースポーツ大会をしようー

この展開例は、「五体不満足」の著者である乙武氏(1998)の『オトちゃんルール』は『あたりまえ』の「ルール」の読み物教材(38)から発展させて、自分たちの身近で学んでいる障害児学級の友だちと重ねて考えさせることができる展開例を考えた。

ここでは、「オトちゃんルール」は、障害のある乙武氏のための特別なルールではなく、互いにゲームを楽しむための「あたりまえ」のルールとみんなが受け止めていたことを理解させたい。また、この乙武氏の題材は、東京書籍から出版されている小学校5年生の道徳の副読本でも紹介されており、県内の多くの小学校で学習している。平成15年度実践概要における指導の場の記述においても、5年生で10校、6年生で11校の学校が示していた。

ここでの展開例では、乙武氏のエピソードを具体化する取組として、障害児学級の友だちや学級のなかで支援が必要な友だちのことを意識して、互いにスポーツを楽しむためのルールを工夫してつくる学習へと発展させる。そして、みんながつくった「〇〇さんルール」で一緒にスポーツ大会を楽しむことができるまでの一連の流れを展開例に示した。

この展開におけるポイントは、日常の学校生活のなかで、障害児学級で学んでいる「〇〇さん」について、「今まで、〇〇さんのできないところばかりが気になっていた」という自分の視点に気づけることである。そして、「〇〇さんルール」をつくる学習をとおして、「できる、できない」という視点からではなく、「どうすればできるか」という視点の大切さに気づき、実際に行動できるようにしてもらいたいと考えている。

この学習で使用するワークシートを、図11-1、図11-2に示す。

()年 ()組 名前 ()



1 下の表に「オトちゃんルール」を書いてみよう。

	野球	サッカー	ドッジボール (想像して書こう)
どんなルールだろう			
工夫していること			

図11-1 「『オトちゃんルール』ってどんなルール？」

()年 ()組 名前 ()

- 下の表に ()さんルールを書こうよ。
まず、何をしたいか、()さんに聞いてみようよ。
- 下の表に「オトちゃんルール」を書いてみよう。



どんなルールにしよう			
工夫すること			

図 11-2 『〇〇さん』ルールをつくろう

② 展開例2ースピリッツアート展を開こうー

この展開例は、星野氏の生き方とおして、障害は誰にでも起こりうる、自分たちともかかわる身近なことであることへの気づきを導入に、「障害者と芸術（スピリッツアート）」をテーマに学習を発展させ、深めていくものである。そのなかで、精神障害の人を支援している織田氏のインタビューの題材を切り口に、子どもたちに「共感」と「同情」の違いを理解させ、精神障害者を支援している人に出会い、「支援者のまなざし」に気づかせたい。

そして、このような学びを知識や心情として理解するだけではなく、具体の活動と重ねることで、子どもたちの学びはさらに深まるのではないかと考え、障害児学級の友だちと一緒に共同作品を制作する展開例を紹介している。

ここでは、織田氏が考案したグループ画を共同作品の展開例として紹介している。横長のクラフト紙に描かれた左右対称な形のデザイン画のような絵の制作である。この活動のなかで、相手のことを考え、互いの心を自然に合わすことができるという。なお、このグループ画の進め方を次ページの表 11 に示す。

表 11 グループ画の進め方

- 1 グループ画の作成の仕方をつかむ。
 - モデリングをする。
 - ・絵の上手、下手を評価するのではないことを話し、自由にペアの友だちの考えていることをイメージしながら、描かせる。
- 2 ペアに心を合わせながら、交互に絵を描く。
 - ①ペアと同じものを、半分に折ったクラフト紙に左右対称になるように、線で描く。
 - ②パスを使って、彩色する。
 - ③地の部分は、左右で逆に彩色する。
 - 励ましながら、受容的な雰囲気づくりをすることで、造形的に表現する楽しさを味わわせる。
 - ・ペアを感じながら、ペアに心を寄せて描かせる。

【グループ画】：織田信生さんが考案されたものを元にした絵で、横長のクラフト紙に描かれた左右対称な形のデザイン画のような絵。ただし、地の色は左右が逆となっている。これを描くなかで、相手のことを考え、心を合わせることが自然にできる。

【準備物】：ポスターカラー（白、黒、ウルトラマリン）、クラフト紙、パス、絵の具、CD、カセットデッキ、お香

【発展】：コラージュ、スクィグル、造形遊び、あるいは彫塑、立体作品等様々な造形活動が考えられる。



【グループ画の写真】

③ 展開例 3 - 学校へ行きたい、働きたい -

ここでは、「平成 11 年度『人権の主張』発表会作品集」のなかで、当時高知県立高知若草養護学校東高知病院分校（現国立高知病院分校）で学ぶ門脇氏（1999）のエピソードをとおして、社会の学習と関連付けて学ぶことのできる展開例を紹介している。なお、資料集では、小学校の 6 年生をイメージしていたので、「門脇裕さんへのインタビュー」という形式になっている。

なお、この展開例の活用にあたり、補助資料として、門脇氏（1999）の「僕の歩み」「平成 11 年度『人権の主張』発表会作品集」を資料 1 に示した（39）。

資料 1 「平成 11 年度『人権の主張』発表会作品集」

「僕の歩み」

僕は国立療養所東高知病院に入院している障害者です。今回こういう機会を得て、とても嬉しく思っています。この作文は僕の人生を書いたようなものです。過去はあまり恵まれたものではなかったけれど、障害者のことをもっと理解してもらい、差別をなくしてほしいという思いから書きました。

僕が脳性小児まひという診断を受けたのは 4 歳の頃です。小さい頃は伝い歩きも少しはできていましたが、年齢が上がるにつれて身体の緊張が強くなり、自分で自分の身体がコントロールできなくなりました。緊張をとるために岡山で手術をしたり、言語訓練や機能回復訓練に取り組んだりしました。

当時の社会では僕のように障害があるだけで別ものように見られ、社会参加できる余地はありませんでした。だから自宅近くの小学校には障害児の受け入れ体制がなく、県立子鹿園の小学部にわずか 1 学期間通っただけでした。また教育委員会は就学免除の措置を適用したので、僕は幼稚園にも小学校にも行っていません。その時は障害者であるために教育

が受けられないということに、「こんなものか」としか思っていませんでした。

そして昭和45年に高知市池にある国立療養所つくし病棟に入院しました。その後、昭和47年に三里小学校から病棟に訪問教育の形で2名の先生が派遣されてきました。僕は「これで勉強できるのかなあ」と思いました。しかし教育制度上4月1日までに15歳になっている者は義務教育の対象からはずすという規定があるため、15歳以上の学齢超過者の入学は許可されませんでした。僕は18歳だったので対象から外されました。このときは制度のことなど知らなかったのですが、学習意欲があり、授業できる者は皆入学できるものと思っていたのです。今まで行政の措置で義務教育を受けていないのに、今度は年がいつているからと受けさせてもらえないのです。僕はとてもショックでした。

しかし、学校の先生たちは僕たち学齢超過者にも手をさしのべて、他の生徒と一緒に授業をしてくれました。正式な生徒ではなく、学籍もありませんでしたが、授業を受けられてとてもうれしかったです。

先生たちは病棟の指導員さんや訓練士さんと一緒になって、僕たちの能力を引き延ばそうと努力してくれました。僕も先生から和文タイプライターを数ヶ月間貸してもらい、わずかに動く手足を使って一生懸命練習しました。そして打てるようになると自分のタイプを買い、こうやって目的を持って勉強できるのは何よりもうれしいことでした。今まで何もできず、何をやる機会もなく、毎日をただブラブラと過ごしていた僕にとって、生きる意味や目的が見つかったような気がしました。

しかし、聴講生のままでは、いつ先生から「正式な生徒以外には教えられない」と言われるかもしれません。そんな不安を抱きながら勉強するのは、我慢できないことでした。

「教育を受けたい」とどんなに強く思っても、待っているだけでは現状は変わりません。僕たちは学籍の復活を願い、運動を起こすことにしました。目標は義務教育の全面的復活です。保護者や病院職員の方、学校の先生も一緒になって署名や陳情を行いました。しかし最初は教育委員会も市長さんも「検討します」と答えるだけで、教育の機会を講じてくれようとはしませんでした。僕たちは皆の力で何とかしようと、精一杯の思いを手紙に書くことにしました。何時間もかけて不自由な手で「五十音」の木判を用い友の介助で書く者、口にペンをくわえて書く者、タイプで書く者、書けない者は口述した言葉を僕が代わりにタイプで打ったり、職員、先生などの代筆をしてもらいました。特に正式に認められている生徒の皆がいろいろな形で協力してくれ、この運動を続けていく上での大きな励みとなりました。

足かけ3年のも及ぶねばり強い運動がようやく実を結び、希望した9年間のうち中学校3年間の義務教育復活が認められました。昭和51年晴れて僕たち11人は中学に入学しました。僕は23歳、最年長は44歳の入学生でした。これもたくさんの方の支援のおかげだと思うと体が震えました。中学生になれたと実感したのは、校長先生から渡された教科書を握りしめたときでした。心のなかでは「小学校から入学できたらもっとうれしかったのに」と思っていました。失った6年を埋めて、その先の勉強もできるように先生も頑張るよ」と言う先生の言葉を聞いたとき、支援してくれた人々のためにも、勉学に励もうと決意を新たにしました。

中学校では社会見学や修学旅行などの初めて経験することもあり、とても楽しかったです。教科のなかでは数学の担任の先生が入学から卒業まで一貫して教えてくれたことが中一レベルまで到達できた要因だと思っています。

他の教科も個人個人の能力に合わせ、特色のある課題を出す先生方もいました。僕はその授業を好ましく思いました。授業のやり方をもっと工夫してほしいなあと思うこともありました。3年間はあっという間にたち、市立三里中学校つくし分室を卒業したのは昭和54年のことでした。

その年の4月からは養護学校の教育が義務化されました。しかし過齢者には中学からしか就学が許されないことや、他県でも同様の措置がとられていることを聞きました。僕はまだ差別は残り、そのまま放置されているなあと思いました。しかしすぐには高等部設置運動を起こしませんでした。なぜなら社会や学校の先生さえ、生徒一人ひとりの能力や障害の程度に応じた教育とか、障害者とともに学んでいこうとする努力とかが不足していると感じて、失望が大きくなったからです。

その間、土佐の教育改革もはじまり、社会的にも障害者が教育を受け、社会参加する機会が増えてきました。僕たちも社会に認められ「少しでも多く学びたい」という気持ちになりました。また、こんな僕たちを受け入れてくれる学校体制も整いつつあるとわかりました。そこで高等部設置運動をして、高等部の教育を受けたいと皆が思い始めました。しかし高等部というのは義務教育ではないので認めてもらうまでには8年もかかりました。

そして今年の春、僕は高等部に入学し、楽しい学校生活を送っています。新しく英語やパソコンの勉強をしています。

パソコンは自分の世界を広げることができ、友達を増やすこともできるので僕には必要不可欠なものです。また、どんどん社会参加もしていきたいです。

障害のない人は学校などでボランティア活動や介護体験学習をする機会があると思います。そして福祉の大切さや人権の尊重を学ぶことでしょう。でもどうしてもその場に僕たち障害者は呼ばれないのですか。僕たちを教材だけの存在にしないでください。その場に参加させてください。そして僕たちの声を聞いてもらいたいです。積極的に社会参加し、障害のない人たちとの交流のなかで何かを学びたいのです。

今の社会は僕が小さい頃とは変わり、障害者の声にも耳を傾けてくれる時代となりました。しかし、まだまだ苦労している障害者がたくさんいることを忘れないでください。障害者自らが運動し、門をたたかないと受け入れてくれないことが多いのも事実です。僕たちの悲しい過去を伝えることで問題提起され、皆が人権問題の理解と解決に向かって動き出すきっかけを作ることが、この運動に関わった者の使命だと思っています。時代の波に翻弄されながら生きてきましたが、これからは差別のない時代に生きていきたいと思っています。

門脇裕(1999)「僕の歩み」「平成11年度『人権の主張』発表会作品集」高知県教育委員会

ここでは、門脇氏(1999)のエピソードをとおして、教育を受ける権利を保障することが十分になされていなかった当時の現状を知り、そこで感じた子どもたちの問題意識をきっかけに発展できる展開例を考えた。そして、日本国憲法第3章第26条「能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有する」について考えることで、障害者についての教育の権利を考えるだけでなく、自分にとっての教育の権利について、考える契機とさせたい。

しかし、このような視点で学べる人権の課題については、障害者に限った課題ではないと思われる。ここでの学びを障害者の課題から、他の人権課題へと発展させて、視点を重ねて学びを深める仕組みも大切である。例えば高知県教育センター(2004)による人権教育資料集1(同和問題)「つながり」では、「識字学級を学ぶ」という展開例が示されている(3)。北代色さんの手紙「夕やけがうつくしい」の題材から入り、識字学級生との交流をとおして、学ぶことができる展開例が紹介されている。この「識字学級を学ぶ」という一連の学習から、差別の不合理性や学ぶことの意味を知り、これからの自分たちの生き方について考えることができるものであり、このような視点は、門脇氏(1999)のエピソードにも重なる内容であると思われる。門脇氏のエピソードから学習を発展させ、北代氏の生き方と重ねることも可能である。「障害者問題」を障害者の問題として門脇氏のエピソードを理解するだけでなく、北代氏のエピソードと重ねることで両者に共通する課題に気づくことができる。そして、この2つのエピソードをエピソードとして理解することではなく、このエピソードをとおして、「わたし」が向き合う課題として、とらえなおすことが不可欠であると思われる。

一例として、「障害者と人権」から「同和問題」を学ぶ展開を示したが、「同和問題」から「障害者と人権」を学ぶ展開も当然考えられるものである。また、ここで紹介した以外の人権課題への広がりや重なりを工夫できるものもあると思われるので、地域や子どもたちの学びの実情に応じて、アレンジして活用してもらいたい。

④ 展開例4ーバリアフリーについての学習プランー

バリアフリーについての学習プランについて、ここでは、「バリアフリーマップづくり」、「バリアフリーの取材をしよう」、「心のバリアフリー」という3つの題材を示した。この3つの題材をそれぞれ単独で行うこともできるが、例えば「共生の時代」というテーマで総合的に学ぶ展開も可能である。なお、中学校でのテーマ学習の計画の一例を次ページ図10に示した。

これらの展開は、平成15年度に資料集作成委員の先生が、「総合的な学習の時間」のなかで、テーマ学習として取り組んで成果をあげている実践例である。ここでの展開例は、実践されたプランをもとにして、あらためて教科・領域の指導の場で展開できるプランとして改めて作成した展開例である。

例えば「共生の時代」というテーマで、障害者と人権について学習する。その取組のプランの一例を紹介する。生徒の課題意識から主体的な取組をすすめる「総合的な学習の時間」による展開も可能だが、学校の実情に応じて計画のイメージが持てるように、教科、領域などの指導の場を示している。

1 目標

- (1)障害者の課題について、学習や体験を通してお互いの違いを認め合い、尊重しあい、障害がある人もない人も共に暮らしやすい社会について考えていく。
- (2)そのなかで、自分にできることを考え、行動していく。
- (3)社会と自分との関係を考え、積極的にかかわっていく。

2 計画(10時間)

学習内容(例)	指導のできる場(例)
(1)講演・振り返り・テーマの設定(2時間)	道徳、特別活動
(2)町内を調べよう(2時間)	特別活動
展開⇒グループ活動	
① バリアフリーマップづくり班 ⇒展開例を紹介	
② 点字メニューづくり班	
③ バリアフリー取材班 ⇒展開例を紹介	
④ ユニバーサルデザイン作成班	美術、技術・家庭、特別活動
(3)①～④の班別活動<まとめ・制作活動>(2時間)	
(4)プレゼンテーション、報告書の作成(2時間)	国語、美術、技術・家庭
(5)発表会(2時間)	特別活動

※ 地域のコミュニティで、参観日や保護者、地域の人、お世話になった方を招く。

※ 発表会のあと、小グループで一人一人の意見を分かちあう。

※ 全体で主なグループの意見を分かちあう。感想ワークシートを作成する。

〔展望〕

○市民団体や行政に働きかけたり、報告会を持ったりすることもできる。

○ホームページを作成するなどいろいろな発信の工夫ができる。

図 12 「障害者と人権」－中学校でのテーマ学習の計画－

実際に展開例の留意点でも示しているように、障害のない人からの一方向からの見方にならないような仕組みが必要である。車いすを利用されている人などの当事者の意見や気持ちに触れる場面を仕組むことで、より学びが深まるのではないと思われる。展開例では、車いす体験やアイマスク体験などの体験学習も紹介しているが、この体験を体験として学ぶことだけが目的ではない。むしろ、この体験をとおして、子どもたちがどんなことに気づき、どんな課題意識を持ったのかを大切にしたい展開を行いたい。そして、この課題意識をもとに、今の自分に何ができるか、具体的に行動できる力を培うことをめざした構成にしている。

そして、ステージⅢの「トイレデザイナーになる」は、客観的データの収集の活動をとおしてより具体的な設計図を作成しようとする展開例である。具体的に行動できる力を培うために、ステージⅡの展開例から発展できるように考えた。

⑤ 展開例5－交流で学んだことを生かす－

ステージ1で交流の事前学習の展開例を紹介したが、ここでは、その交流で学んだことを出発点として、そこから発展させる展開例を示している。交流から発展させる展開については、ADIDASの展開例を参考に検討した(表12)。

大阪教育大学の森氏(2002)は、参加体験型学習の課題として、「面白ければよいという発想の人もいる。自分に向き合うことや自分をくぐらせることは、脇におかれる」という課題を指摘している。そして、「参加体験型学習は、もともと参加型民主主義の社会を生み出そうとして創られてきた。これは1970年にキャロル・ペートマンが理論的に提案し、社会のさまざまな側面で参加をシステムに組み込む必要がある。自分自身から出発して社会に発信・参加し、これをかえていくことを目指した」という背景を説明している。

ここでは、交流での体験がすべてではなく、1回目の交流の事後から次の学習が始まるという視点から、参加体験型学習のADIDASの考え方を重ねて学習計画を作成した(図13)。

表12 ADIDASの展開

ADIDAS	主な内容
A (activity) = 学習活動	全体テーマに関わっており、学び手にとって面白く、参加しやすい学習活動を行う。
D (discussion) = ふりかえりの話し合い	その学習活動をふりかえり、自分のふだんの生活や社会との関わりを出し合う。
I (input) = 情報提供	学習者自身の力で進めるところまで進んだあと、さらに一步前に踏み出せるような情報を提供する。
D (deepening) = 深めるための話し合い	新しく仕入れた情報を参考に、改めてテーマに則して話し合う。そして、自分たちがさらに考えてみたいこと、調べてみたいことをあげていく。
A (analysis) = 自己と社会の分析	本を読んだり、人と出会ったりして調べていき、自分たち自身と社会について分析を深めていく。
S (synthesis) = 行動のための統合	考えたことを行動計画にまとめたり、芸術作品を創造したりして、社会へと発信していく。

森実(2002)「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・手法を中心に」『解放教育No.415』

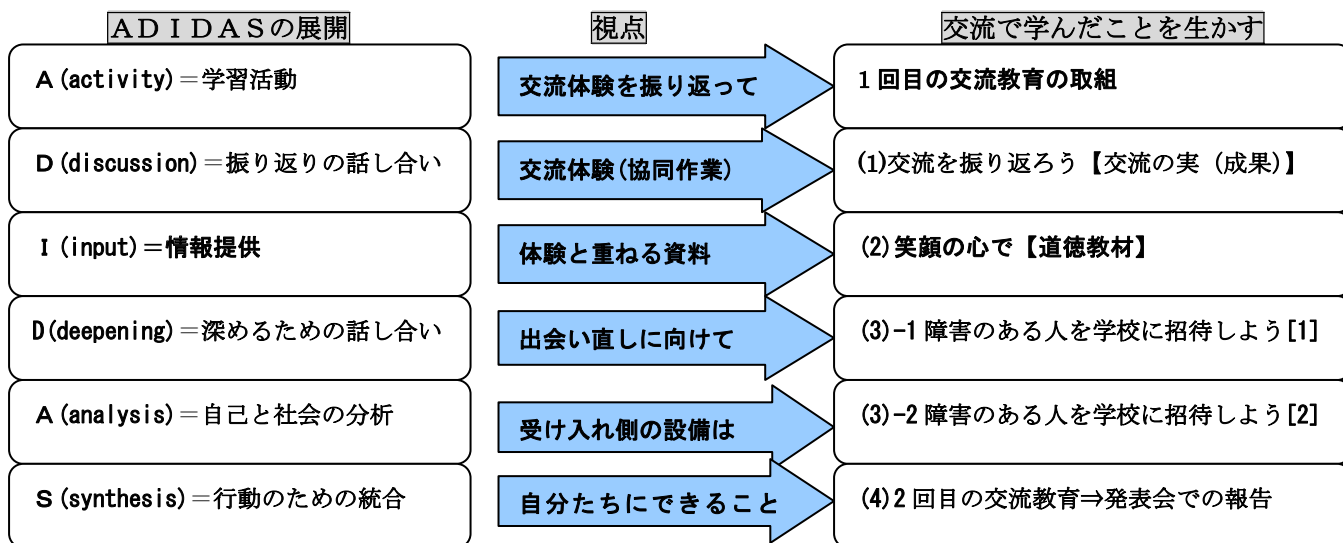


図13 交流で学んだことを生かす－ADIDASの展開と重ねる－

1回目の交流教育の取組を出発点として考え、交流を振り返る話し合い、体験と重ねることのできる教材を使つての学習や、出会い直し(2回目の交流教育)に向けての取組をADIDASに重ねて作成した。実際2回目の交流では、地域の障害者施設の利用者を学校行事に招待するために自分たちができることについて考えられる展開例を示している。

(4) ステージⅢの構成と展開例

最後にステージⅢでは、中学生～高校生をイメージしている。実社会に最も近づくこの段階では、人権学習として障害者と人権を学ぶ上で、具体的に行動できる力を培うことが大切なステージだと考えた(表13)。

例えば、障害者の課題を障害者自身の課題として障害をとらえるのではなく、それを取り巻く社会や自分自身のものの見方や姿勢などの課題として、よりよい社会づくりに向けての第一歩を踏み出せる力を培ってもらいたい。そのために、ここでは、具体的に障害者と出会ったときに自分に何ができるかを考え、障害のある人にかかわる力を身に付けてもらいたい。

また、この段階でこそ学んでほしい学習として、「障害者の雇用の促進法等に関する法律」を一例に、制度に関する学びや今後の社会を意識して、「職業」についても考えることができるようにした。

表13 障害者と人権【ステージⅡ】(題材の構成)

校種	題材名	児童につけたい力	教科・領域等の関連
中・高等学校	○身近なところから ＜私と障害者と人権＞	○障害者自身の課題として障害をとらえるだけではなく、それを取り巻く社会や自分たちの意識や行動の課題として理解できる。	公民 特別活動 現代社会
	○トイレデザイナーになる		家庭 美術 特別活動 工業 商業
	○街で障害のある人に出会ったら	○障害者に出会ったとき、今の自分にどんな支援ができ、支援ができないときにどうすればよいか、かかわることのできる力を付ける。	特別活動
	○働く人・場所 ＜障害者雇用促進法をとおして学ぶ＞	○障害者を取り巻く課題をとらえ、障害者の生活を支える制度の意義を理解する。障害者を取り巻く課題について、主体的に探求・追求し、解決のための行動ができる。	現代社会 政治経済 特別活動

① 展開例1－身近なところから＜私と障害者と人権＞－

ここでは、障害者個人の課題として障害者問題をとらえるのではなく、それを取り巻く社会や私たち一人一人の意識や行動とのかかわりからとらえる視点に気づくことから始まる展開例を考えた。

私たちの身近なところの量販店にある「障害者用の駐車場」の1枚の写真から、生徒の知識やつぶやきを大切にした学習を展開し、次に高速道路の「障害者用の駐車場」の写真と比較して、広さや場所、設備の工夫点などに気づかせたい。

さらに、保護者のエピソードを読んで、目的外使用、自己中心性、無知の事実等に気づき、身近な課題を自分の課題として重ねる展開を考えた。駐車場スペースという身近な題材から、心のバリアフリーの大切さに気づき、日常生活のバリアについて、自ら調べる学習をとおして深める展開としている。

ここでは、身近な題材として、和歌山県(2004)の人権教育指導者用手引き(41)より「障害のある人の数」や「世界と日本の動き(障害者と人権)」の2つ資料を示した。また、高知県の実情を知ることができる資料として、高知県健康福祉部障害福祉課(2004)が、毎年作成している「身体障害児・者 知的障害児・者 福祉のしおり」(42)から、「障害者手帳」を紹介した。これはあくまで一例であるが、障害者問題を学ぼうえで必要であると思われる。

② 展開例2－トイレデザイナーになる－

これは、客観的データの収集の活動をとおして、具体的な設計図を作成しようとする展開例である。ステージ2の展開例から、より具体的なイメージをもって、発展できるように考えた。

具体的な展開例を考えるにあたり、平成16年度人権教育セミナーの障害者と人権についての講師である大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校の上田学氏の実践から学ぶところが多かった。上田氏によると、バリアフリー調査を行うなかで大切なデータとは、幅や奥行き、高さなどの客観的なデータであるという。「不便」や「便利」という個人の主観で調査結果をまとめないことが大切であると指摘している。

このような視点をもとに、客観的データが記録できるようなワークシートを作成した(図14)。これは、トイレの一例であるが、他の題材でも活用することができる。

場所 () () 班 記録者 () ()



調査項目	調査内容	調査結果
1 トイレの入り口の広さ	車いすが入ることができる広さはあるか。	幅 () m
2 トイレに行くまでのスロープ、段差	車いすで上がれない段差はないか、スロープはついているか。	段差あり：段差 () cm スロープ傾斜：角度 ()
3 障害者トイレの便器	障害者用トイレがあるか、男女別か、使いやすさはどうか。	トイレの設置位置 壁からの距離 () cm
4 トイレの広さ	車いすが十分通ることができるか。	幅 () m 奥行き () m
5 掲示案内	視覚障害のある人や、小さい子どもにもわかる掲示か。	
6 その他		ベッドが設置されている。

【取材メモ】

【学校のトイレと比較して感じたこと】

図14 公共施設のトイレチェックシート(例)

③ 展開例3 一街で障害のある人に出会ったらー

ここでは、障害のある人に出会った場面を想定して、自分のとるべき行動を考えられるように部落解放・人権研究所の白井氏(1998)のロールプレイを切り口に展開例を示した(44)。展開としては、障害のある人に出会った時、自分はどんな支援ができ、支援ができない時には、どうすればよいのかについて考え、ロールプレイを行うことにより、体験をとおして気づき、具体的な場面に遭遇したとき、どのような行動をすればよいのかということを理解し、実践できる力を培いたい。そのワークシートの一例を示した(図15-1, 図15-2)。

展開の際には、ワークシートにどんな答えを書いたかをグループで話し合い、みんなでシナリオをつくりロールプレイを行う。そして、具体的な場面では一人での介助はできないことや、誰かの協力なしには行えないことに気づかせることが大切である。グループに1台車いすを用意して、ロールプレイを行い、実際に階段で車いすをあげる体験を行った後に、利用者に不安を与えてはなかったかを振り返る展開も考えられる。

また、ロールプレイの場面では、車いす利用者を見下ろすことがないように、きちんと目線を合わせることに留意させるなど、実際の場面を意識させる展開が不可欠である。

【設定】 駅の階段で車いすに乗った人に出会いました。

車いすに乗った人：「すみません、列車に乗りたいので、この階段をおろしてくれませんか。」

私：「①」 と答え、

② しました。

車いすに乗った人：「ありがとうございました。助かりました。」

1 あなたなら、どのように答えますか？

①私なら、「こう答える」という答えを右の吹き出しに 書き込んでください。

②上の吹き出しのように答えた後、あなたは、どう しますか。

2 グループで話し合っ、決定したシナリオを使って体験してみよう。

図15-1 「街で障害のある人に出会ったら」(part 1)

【設定】 駅の階段で車いすに乗った人に出会いました。しかし、今日は、私が待ちに待っていた〇〇のコンサートの日です。この列車に乗り遅れてしまうと、何枚もはがきを出して、やっと手に入れたチケットが無駄になるかもしれません。

車いすに乗った人：「すみません、列車に乗りたいので、この階段をおろしてくれませんか。」

私：「」

図15-2 「街で障害のある人に出会ったら」(part 2)

④ 展開例4－働く人・場所<障害者雇用促進法をとおして学ぶ>－

高知県が実施した人権に関する県民意識調査報告書の結果から、障害者の課題として「就職・職場で不利な扱いを受けること」をあげている県民が多い現状をつかむ。現状をさらに詳しく知るために、「障害者雇用促進法」をとおして、その制度の意義を知り、それが生き方の保障につながっていることを理解させたい。このような障害者を取り巻く就労、雇用の現状を知り、障害者が働きやすい環境づくりを進めるために、自分たちは何をしなければならないかを確認し、プランを提案できるようにしたい。

そのなかで、実際に地域で働いている障害者の人の声や支援者を目指す先輩の話聞く展開を考えた。「支援者を目指す先輩の声」として、ここでは、大学生のインタビューを一例として紹介したが、自校の卒業生から話を聞くという展開も考えられる。

社会で共に働くためにはどんなことが必要かについて、「今」「将来」それぞれでチームや個人の取組可能なものと、社会に対して働き掛けられることを4つのマトリックスに分けて考えることができる展開例を示した(図16)。行動化に向けての意欲付けのために、今、できることと、将来、できることを明確にすることは、社会の主体者になっていく生徒たちにとって大切なことである。この時、ポイントとなるのは、ソフト、ハードの両面から考えさせることである。

今、私ができること	将来、私ができること
勉強 交流 話し合い 関心を持つ ボランティア	仕事 協力 支援 理解・啓発 採用
今、社会に働きかけられること	将来、社会に働きかけられること
投書 NPO等との協力 理解・啓発	制度の制定 支援にかかわる 仕事

図16 社会で共に働くために(4つのマトリックス)の記入例

4 おわりに

県民に身近な7つの人権課題への取組は、各学校において、子どもや学校、地域の実態に応じて、創意工夫され取り組まれている。しかしながら、各人権課題別の学習資料や教材は十分に揃っているとは言い難い状況であった。そこで、高知県教育センターでは、県民に身近な人権課題を学校教育のなかに位置付けるために、それぞれの課題に関する人権教育資料集を発行することにした。

本小論では、学校の先生方を作成委員とした「ぬくもり」について、県内の障害者と人権に関する取組の現状を分析し、近年の障害のとらえ方や人権課題としての障害者に関する背景をまとめた。そして、資料集の作成にかかわってきた者として、「ぬくもり」の構成についての紹介を行い、その活用方法を示した。

資料集の展開例を作成するにあたり、当初は「私が欲しい資料集をつくらう」ということでスタートしたものの、作成委員の先生方が資料集のイメージを具体化することができず、出口の見えない時期もあった。作成委員の先生方が資料集の作成に取り組むなかで、本資料集でおきたいコンセプトについて、お互いに出された意見をもとに、確認しながら作業を進めてきた。そのなかで、この「ぬ

くもり」では、すべての活動をとおして、「つながる」「かさねる」「ひろがる」という3つのキーワードを学びのポイントとして、展開例を考えていくことにした。

その結果、「単発の授業を紹介するだけでは不十分」「この資料集を使われる先生が学習計画の見通しが持てるものでなくてはならない」「高知県内の多くの学校で取り扱われている題材から発展する展開例」「子どもたちにどんな力をつけたいか」等、これらは資料集作成のうえで大切にしたいところであり、ここが、この資料集のセールスポイントでもある。

展開例に関して、作成委員の先生方が、すでに学校で取り組まれたプランをもとに焼きなおしたもののや、この展開例をもとに授業が行われ、すでに検証されているものもある。また、昨年度作成委員の先生方が、「総合的な学習の時間」を中心にテーマ学習として取り組まれ、成果をあげている実践例も紹介している。しかし、これらの展開例に関して、そのすべてが授業のなかで検証されているものではないところが課題である。また、教科・領域を一つの視点として系統性を考えたが、小学校を一つの視点として分析を行ったに過ぎず、中学校や高等学校の教材の配列について、十分な検討には至っていない。

今後、各学校でこの資料集が使われ、その効果や有用性が検証されることで、実態に即した展開が広がっていくのではないかとと思われる。「使われる資料集」をめざし、専門研修や校内研修等の場で「ぬくもり」を積極的に紹介していきたい。

障害者と人権に関する新しい動きでも紹介したが、「障害者基本法の一部を改正する法律案」が国会に提出され、参議院本会議において可決、平成16年6月4日に公布・施行された。その第11条では、教育に関する内容として、次のことが示されている。「教育の規定に、国及び地方公共団体は、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、その相互理解を促進しなければならない旨を追加するものとする」としている。今までの交流に加えて、さらに共同学習として、障害のある子どもと障害のない子どもとの相互理解の必要性が明記されている。

最後に本論は、資料集の活用にあたり、大切にしたい視点や具体の活用方法を紹介しているが、十分説明しきれていないところもあると思われるので、「ぬくもり」と併せてご覧になっていただきたい。

【引用文献】

- (1) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議(2004)「人権教育の指導方法等の在り方について[第一次とりまとめ]」平成16年6月 文部科学省.
- (2) 高知県(1998) 「人権は未来をつくる道しるべ〜『人権教育のための国連10年』高知県行動計画〜」平成10年10月.
- (3) 高知県教育センター(2004)「人権教育資料集1(同和問題) つながり一部落史学習をつうじて過去を知り、現在を見つめ、未来を築く〜」平成16年3月.
- (4) 大阪府同和教育研究協議会「新しい人権教育」プロジェクト(1998) 「出会おう福祉ボランティア」「わたし出会い発見 Part2〜ちがいに気づき、豊かにつながる参加型の人権・部落問題学習プログラム・実践集〜」大阪府同和教育研究協議会 pp105-120.
- (5) 大阪府同和教育研究協議会「学力保障・授業改革」プロジェクト(1999) 「ユニバーサルデザインをつくろう」「わたし出会い発見 Part3〜人権総合学習プラン集〜」大阪府同和教育研究協議会, pp62-71.
- (6) 大阪府同和教育研究協議会「学力保障・授業改革」プロジェクト(1999) 「おもしろいことあるかもね!みんな友だちになろう」「前掲書」 pp72-79.
- (7) 向山洋一, 甲本卓司(2002)「総合的学習の教科書シリーズ②, 福祉・ボランティアの学習テキスト第2学年」明治図書.
- (8) 向山洋一, 甲本卓司(2002)「総合的学習の教科書シリーズ④, 福祉・ボランティアの学習テキスト第4学年」明治図書.
- (9) 向山洋一, 甲本卓司(2002)「総合的学習の教科書シリーズ⑥, 福祉・ボランティアの学習テキスト第6学年」明治図書.
- (10) 澁澤文隆編(1998)「チャレンジ総合的学習3 中学校『福祉・ボランティア』ファックス教材集」明治図書.
- (11) 竹川訓由, 長江佳子他(1999)『福祉ボランティア教育』の授業プラン」明治図書.
- (12) 静岡県企画部ユニバーサルデザイン室(2003)「静岡県の取組」「小・中学生向けのユニバーサルデザイン教材」静岡県.
- (13) 鳥取県人権文化センター(1999)「障害者の人権を学ぼう〜ノーマライゼーションの実現のために〜」鳥取県.
- (14) 西岡裕美, 今城純子(2003)「総合的な学習の時間」単元一覧」「高知県内小学校で実施したアンケート調査より」高知県教育センター.
http://10.30.22.116/center-home16/H15imazyou/myweb5_imajo/00_imajo_sougou_rezults.htm
- (15) なか央教育審議会(2003)「3『総合的な学習の時間』の一層の充実」「初等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」平成15年10月7日 文部科学省 pp15-17.
- (16) WHO [世界保健機構](2002): 日本語翻訳権-厚生労働省, ICF 国際生活機能分類-国際障害者分類改訂版一, 中央法規出版.
- (17) 内閣府(2004)「障害者白書, 平成16年版」 <http://www8.cao.go.jp/shougai>
- (18) 朝日雅也(2004)「障害者基本法の改正」「福祉連盟ニュース(JL NEWS SSKP) 2677号」(社) 日本知的障害福祉連盟.
- (19) 高知県教育委員会(2002)「人権教育資料集 7つの人権課題に関する学習資料 21世紀は人権の世紀」
- (20) 文部科学省(2003)「『今後の特別支援教育のあり方(最終報告)』概要」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301a.htm
- (21) 高知県(2004)「6 障害者, 高知県の人権について」「高知県人権尊重の社会づくり条例第2条第2項に規定する人権に関する実態の公表」平成16年3月 pp32-35.
- (22) 高知県(2003)「平成14年度 人権に関する県民意識調査」平成15年3月.

- (23)伊藤智佳子(2002)「障害者を無力にさせる心のバリア」「障害をもつ人たちのエンパワメント」一橋出版, pp50-54.
- (24)落合みどり(2003)「十人十色なカエルの子 特別なやり方が必要な子どもたちの理解のために」東京書籍株式会社.
- (25)宮本信也(2003)「前掲書」 pp74-86.
- (26)文部科学省(2004)「小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)の公表について」平成16年.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/01/04013002.htm
- (27)柘植雅義氏(2004): 特殊教育から特別支援教育への転換-「緊急かつ重要な課題」としてのLD・ADHD・高機能自閉症への対応-, 指導と評価, 50, 図書文化, pp4-11.
- (28)高知新聞-夕刊-(2004)「発達障害者支援法が成立, 社会面2」2004年12月3日(金曜日) pp6.
- (29)高知新聞-夕刊-(2004)「親ら『大きな一歩』」「前掲書」pp6.
- (30)Allport, G. W. (1954): The Nature of prejudice. Cambridge MA: Addison Wesley.
(原谷達夫・野村昭訳(1968): 偏見の心理, 培風館. pp7)
- (31)山内隆久(1996)「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.
- (32)鶴欣二(2003)「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-なか度発達遅滞A児の学校間及び近隣地域の交流活動をとおして」「平成14年度長期研修員研究報告書」福岡県教育センター pp295-300.
- (33)大谷博敏・橘英彌(1999)「交流教育における事前指導の効果-知的障害児に対する健常児の態度と情報の提供との関連を中心に-」「日本特殊教育学会第37回大会発表論文集」日本特殊教育学会 pp96.
- (34)大谷博俊・貴志年秀・前川知子(1999)「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評価の分析-情報の提供を事前指導に行った交流活動の試みを中心に-」「和歌山大学教育学部紀要-教育科学-, 49」和歌山大学 pp219-225.
- (35)大谷博俊(2001)「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、評価の対象となる知的障害児の特定と関連性の検討-」「特殊教育学研究, 39(1)」日本特殊教育学会 pp17-24.
- (36)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)」日本特殊教育学会 pp11-19.
- (37)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)」日本発達障害学会 pp12-19.
- (38)乙武洋匡(1998)「五体不満足」講談社.
- (39)門脇裕(1999)「ぼくの歩み」「平成11年度『人権の主張』発表会作品集」高知県教育委員会.
- (40)森実(2002)「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・手法を中心に」「解放教育 No. 415」pp9-22.
- (41)人権教育指導者用手引き編集委員会(2004)「人権教育指導者用手引き『気づく・学ぶ・広げる人権学習』」和歌山県
- (42)高知県健康福祉部障害福祉課(2004)「身体障害児・者 知的障害児・者 福祉のしおり」
- (43)上田学(1995)「技術・家庭科における環境教育の指導法について」「第43回教育会便覧」大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校, 大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎, pp95-121.
- (44)白井俊一(1998)「自分が大切、相手も大切」「勇気がでてくる人権学習-傍観から行動へ〔参画型部落問題教材〕」一解放出版社, pp79-82.