

障害のある子たちをどう見つめるのか そして、体育の授業をどう創るのか

辻内 俊哉（大阪府立佐野支援学校）

1 子どもの権利を大切にされた教育を！

(1) 障害者を巡る状況

この原稿を書いている8月末、障害者に対する大きな問題が勃発しています。「中央省庁による障害者雇用の水増し問題」です。障害者雇用について、率先して見本を示すべき中央省庁が障害者雇用の数字を水増ししていました。40年以上も悪しき慣行が続いていたそうです。

民間企業は雇用率が達成できなければ、1人につき月5万円を納めなければなりません。いかに障害者に働く環境を用意するか試行錯誤を続けています。民間企業の人が「怒りを乗り越えてあきれた」と述べたのは納得できます。

障害者の権利について、法制度上は一定進んできているようです。しかし、形だけの成果で、内面では障害者への偏見や無理解がまだ根強い、と私自身は感じています。

話は少しそれますが、7月に、自民党の杉田水脈議員が月刊誌にこんな記事を投稿し、問題になっていました。「彼ら彼女ら（同姓カップル）は子供をつくらない、つまり『生産性』がないのです。そこに税金を投入することが果たしていいのかどうか。」人間の価値を「生産性」があるかないかだけで判断するこの危険な思想には、差別意識と偏見がにじんでいます。

また、2年前に「津久井やまゆり園」で多くの障害者の方が殺傷された事件では、犯人の植松被告の、「障害者は不幸を生むことしかできない」と言う供述に、共感する声も少なくありませんでした。今の社会はちょっとしたズレや違いを受け入れる力がとても弱く

なっているように感じます。「同調圧力」という言葉が盛んに使われるようになりました。競争的能力主義、格差社会、発達しすぎたネット社会 etc、障害児者だけでなく、今は本当に大人も子どもも自分らしく生きていくことが困難な時代なのだと思います。

(2) 大阪府の支援教育の現状

障害児を巡る状況も同じです。特別支援教育の開始とともに支援学校、支援学級に通う児童・生徒の数は増加の一途を辿っています。2009年には、支援学校の教室不足を全国紙が一斉に書き立てました。その後、大阪では支援学校が4地区に設立され(2013年)、支援学校の過密過大化は一時解消されたように見えてましたが、それから5年ほどしかたないうちに、支援学級・支援学校に通う子どもたちが再び増加傾向にあります。そして、また、教室不足が深刻な状況になっています。

それを受けて府教委は「今後の知的障がい児児童生徒の教育環境の充実に向けて」という施策を発表しました。

①知的障がい支援学校の既存施設活用

(特別教室の転用や通学区域割の変容)

②他の障がい支援学校との再編整備

(肢体不自由と知的障がいの並置校を造る)

③府立高校内に支援学校分教室の設置

(府立高校内に支援学校分教室の設置を検討する)

④知的障がい支援学校の新設

(著しく増加する見込みの地域限定)

本当に望ましいのは、適切な場所に新校を計画的に建設することですが、もともと、廃校になった校舎を改築して支援学校を設置したものですから、通学区域も不均衡です。

かつて特別教室を HR 教室に変更し続けた時、子どもたちの学習環境は整いませんでした。今回の施策は、過去の教育環境の悪さに逆戻りするような「充実」とは程遠い内容です。一般校であれば HR 教室が足りなければ、プレハブ教室を増設するなり何らかの対応が取られます。支援学校は環境を柔軟に設定できるよう「設置基準」がありません。それをいいことに校区を無理やり変えたり、教室に子どもを詰め込んでいいのでしょうか。「子どもの人権」を本気で考えているとは思えません。

(3) 子どもの権利を問い直す

日本の障害者福祉を切り開いた第一人者として知られ、「社会福祉の父」とも呼ばれる糸賀一雄は、「この子らを世の光に」という言葉を残し、人権を尊重した福祉社会の創生に全力を注ぎました。私たちは年齢を重ねるたびに、身体的には衰えていきます。また、交通事故に遭い、障害が残ってしまうかもしれません。そういう意味では、健常者と障害者の間に明確な区分はありません。問題はそういう社会的に弱い立場の人とどのように共生していくかに尽きるところです。

特別支援教育が始まったことにより、支援を必要とする人に、より一層目が向けられるようになりました。また、保護者も早期に専門的な教育を受けさせたいと意識が変わってきました。中でも発達障害の子どもたちが相対的に増えています。

その子たちによく見られるのは「自尊感情の極端な低さ」です。「できない自分」と向き合うことをとても恐れています。だから注意されたり指導されたりすることに対し過敏です。きっと生育歴の中で「他の子はできているのに、自分だけできない」とか、「なんかちょっと自分は違う」と言った「生きづらさ」

を感じながら育ってきたのだと思います。

また、過去にいじめを受けたり、家庭という生活基盤が安定せず、虐待やネグレクト状態になったりしている子どもも少なくありません。

自閉症の子どもたちは、その感覚の独自性や人間関係の取り結びの難しさなどから、周りに受け止めてもらえなかった生育歴や教育歴があることが多いです。ときには、強度行動障害を起こしてしまうこともあります。人間の育ちの土台となる人への愛着や大人への信頼感が育みきれずにいます。

このような子どもたちの人間回復の取り組みは、障害があるが故に、より困難で、スムーズにいかず、時間もかかります。彼らとの共感関係を取り結ぶ教師の有り様と、「ともに」を作り出す教材や活動作りの難しさが以前にも増して困難な課題として出てきています。

私たち教師は、そのような課題を持った子どもたちにどのように向き合っていけばいいのでしょうか。「道徳的規範」に縛られた、一方的な価値観の押しつけは通用しないと思います。

兵庫支部の大宮とも子さんは子どもとの向き合い方について「精神的基地としての教師の有り様」という言葉を使いました。そして以下のように続けています。「『ともに』に困難を抱える子どもは、コミュニケーションを拒否することも多いですが、心の奥に自分をわかってほしい、そして人とつながりたい要求を持っているのです。そして、安心感を抱けるような精神的基地としての大人の存在を求めています。彼らが、教師を『自分に無理強いしない、NO を受け止めて聞いてくれ、楽しいことや仲間との新しい世界に導いてくれる存在』として捉え直してくれるような教師の有り様が大切です。」(※1)

今、学校では教育内容も増え、「○○スタンダード」といったルールもいくつもできています。決まりごとに縛られ、追い込まれるだけの環境では、「自尊感情を高める」ゆったりした取り組みは難しいと私も思います。

2. 障害児教育に対する基本的考え

「障害」といえば「○○ができない」などマイナスイメージのほうが先に浮かびやすいですが、ヴィゴツキーは「決して、健常児の発達を引き算したものではなく、障害児は異なる発達をする」(※3)と述べています。

また、「できない」がゆえに「補償」として代替機能の力を引き出し、新しい力を発揮するというプラス面(積極的側面)もあります。例えば、四肢を欠損した人の泳法は私たち以上に体幹をうまくグラインドさせて泳いでいます。神経衰弱をすれば視覚優位の自閉症の人が私たち以上にカードをとることも多々あります。また、ダウン症の子どもたちの目を見張るような身体表現やパフォーマンスはどうでしょうか。私たちはしばしば彼らの身体表現にほれほれします。

とは言え、日常生活においては「できない自分」と向き合う機会も多く、どちらかというと「劣等感」を心の角に抱えながら毎日を過ごしている子どもたちも多いのが実情です。

そのように考えた時、障害のある子どもたちの教育は、「できること」をしっかりとくぐらせることから始めたいものです。子どもの「わかる・できる」には完全に自分一人の力でできることと、支援を足がかりに「わかる・できる」が実現する二つの発達水準が存在します(※2)。一つは「現在の発達水準」と言われるもので、自主的活動において可能な問題解決の水準であり、もう一つは「未来の発達水準」と言われるもので、大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準、すなわち、近い将来自力でできるようになると期待される力です。



そしてこの食い違う二つの発達水準に挟まれた領域を「発達の最近接領域」と規定し、この領域の中で行われる学習活動こそ、子どもたちの発達に働きかける中身を持っているという考えです。

私たちは使命感からつい「できないことをできるようにさせたい」と思いますが、「できないこと」や「わからないこと」を繰り返すだけでは教育効果は薄く、むしろ子どもの劣等感を増徴してしまう可能性もあります。そこで子どもに向き合う指導の基本をちょっと視点を変え、次のように考えていきたいです。

- 「できる」ことにしっかり取り組むことで、失敗ばかりで自信が持てない子どもたちが自信を持つ。
- 「成功体験」の蓄積により、子どもたちの「もっとやりたい」という気持ちが高まる。
- 子どもたちの活動が自主的に広がり、いろいろなことへの挑戦が始まる。
- 広がると「できそうでできない場面」が出てくる。
- その場面での葛藤が「発達」のエネルギーとなる。
- ここで適切な支援が得られると、乗り越え、成長することができる。

3. 教材づくりの視点

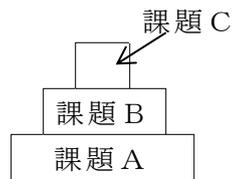
ここまで、子どもの権利という視点から、「子どもをどう見るか」「障害をどう捉えるか」そして、「指導の基本」について述べてきました。ここからは、実際の教材づくりの視点について述べていきたいと思っています。「子どもが学びたいこと(やってみたいこと)」と「教師が伝えたいこと」をつなぐものが教材です。障害のある子どもたちの体育的活動として考えるとき、既存のスポーツなどをそのまま教材にするのは難しいです。さまざまな「運動文化」の中から、子どもたちが学びやすいよう再構成して「教材化」する必要があります。

(1)「できないことをできるように」ではない

繰り返しになりますが、「できないこと」や「わからないこと」を何回も伝えるだけでは教育効果は薄く、「できないこと」を繰り返すことで逆に劣等感を覚え、自信をなくしてしまうこともあるので、「できることをたっぷりくぐる中でできそうでできない場面にぶつかると言う考えが、教材選びや教材開発の始めの一步になります。

(2) 教材自体が進化する

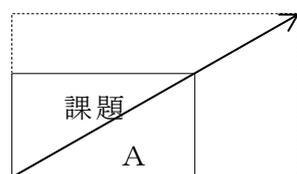
たとえば、一般小学校でマット運動の学習を進める際、中核となる技術（例えば即転）を前半部分で学び、ある程度習熟したところで連続技の学習をしたり、発表の方法について考えたりすることはよくあることだと思います。もちろん支援学級や支援学校でも、そのような授業展開はある程度可能かもしれません。(図



1)

しかし、どちらかというとなり学習内容の理解そのものに時間がかかる子どもたちも多く、パターンが少し変わるだけで混乱する生徒も多いのが事実。そこで教材は「その文化的特性を内包しつつ、それを学ぶことでその運動の中核となる技術が習得され、さらに進化発展していけるもの」が望まれます。(図2)

同志会の「基礎技術」規定に似ているところがあると思います。



(3) 「アフォーダンス」の視点

知的障がいの子どもたちは「わかる」ということそのものにつまづきを持っています。逆に言えば「『わかる』ということはどう保障するか」ここが重要なポイントになります。その際に「アフォーダンス」の視点がとても重要になります。

アフォーダンス(affordance)は、「afford」(与える・提供する)を元にした造語で、アメリカの心理学者、ジェームス・J・ギブソンによって提唱されました。

簡単に言えば「物はいろいろな情報を発信していて、それらの情報は体の動きを引き出しやすい要素が多分に含まれている」と私は解釈しています。

例えばフラフープ。丸い形状から転がるものであることがイメージしやすく、無意識に手に取ると、つい、転がってしまう人も多いのではないのでしょうか。また、腕にひっかければ、腕を中心にごるごる回すものというイメージが強く働くのではないのでしょうか。さらに床に置くと丸いエリアが強調されます。「中に入る」イメージが膨らみやすく、支援学校などではスタートや待機位置を示す目印としても活用しています。

水溜りを飛び越えて歩いている生徒を見た大阪の榊原さんは「新聞紙幅跳び」を考案しました。新聞紙を広げた長さに応じて子どもたちは力を入れてジャンプし、どういうフォームでどう飛び越すかという技術指導は一切説明しなくても新聞の長さに応じたからだの使い方ができていたそうです。これも新聞紙の長さが情報として発信され、子どもたちは情報にあわせた身体のコントロールができたということではないのでしょうか。

(4) 「手ごたえと達成感」そしてフィードバック

全国の「障害児体育分科会」で、教材が子どもたちにとってどうだったかを検証する一つのポイントとして「手ごたえと達成感」を重視しています。

手ごたえの中には実際に使う教具そのものの操作のしやすさ、操作したときに身体に返ってくる重み、自分の思った通りの操作性など大事なポイントがいくつもあり、それらに納得できたり、操作した結果として変化する世界も手ごたえであり、達成感です。

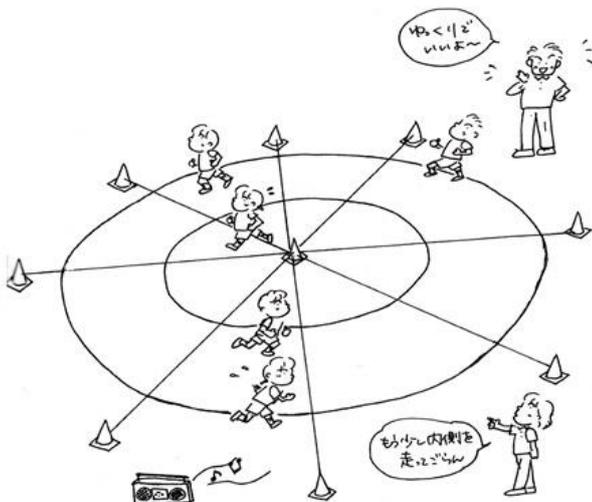
「もの」と自分の関係だけでなく、教材の多くは「人との関係」を紡ぎだすものでもあります。教材を媒体に織り成す人と人とのパフォーマンスも「手ごたえと達成感」の大きなポイントの一つです。

とは言え、教師の思いと子どもの思いがいつも合致するとは限りません。私自身「いいところ3割当たればいいぐらい」という感覚があります。冒頭で紹介した大宮とも子さんは「教師が授業の中で、子どものつまづきや課題に気づき、それに合わせ授業を改良していく限りにおいて、授業に失敗はない」と言っています。全くその通りだと思います。

近年、支援学級・支援学校に通う子どもたちは増加の一途を辿っています。中には「支援学校しか選択肢がなかった」と消極的選択で入学してくる子も増え、子どもたちの実態は多様化しています。その中で共通の「教材」で子どもたちをつないでいくということは、とても難しいことです。形だけの「みんな」ではなく、子どもたちの「どこ」と「どこ」を共有するのか、私たちはまだまだ学んでいく必要があると思います。

4. 教材紹介

<ゴムひもペース走>



図のようにゴムひもを張り巡らせる場を設定することで、一定のリズムで走ることを学ぼうとしました。また、円の外側をペースの速

い子が、円の内側をペースがゆっくりな子が走ることで、並んで一緒に走ることもできます。友だちと一定のペースで走ることを学べる教材です。

<バトンスロー>



バドミントンネットの支柱にスズランテープを張り、サララップの芯を通します。芯の部分の滑りが情報としてアフォードされ、上体全体の滑らかな投動作を引き出すことができます。支柱の部分にはタンバリンや鈴など音を鳴らしたり、対面形式で力強く投げ合いをすることで「手ごたえと達成感」を増していきます。

<キャスターボード運動>



キャスターが「よく動く乗り物だ」という認識は持ちやすく、ちょっとした操作で身体が大きく動く感覚があり「手ごたえと達成感」が十分味わえる教材です。上体をしっかり支える動きを取り入れることでマット運動の腕支持感覚も学ぶことができます。また、二人組で操作したり、レスキュー隊風に結びつけたロープを手繰ったりと、一つの教具で様々なバリエーションの学習が可能な教材です。

<マット運動>



川とびの布は、視覚的にもとてもわかりやすく、新聞紙幅跳びのように「飛び越えるもの」として意識しやすいです。そこに手形足型を置くことで、運動の方法も手形足型がアフォードします。手形足型は体育同志会の典型的教具ではありますが、アフォーダンスの側面からも非常に価値のある教具です。

<ボールかご鬼ごっこ>



ボールカゴ鬼ごっこは、教員の動かすボールかごにシンプルにボールを入れにくいゲームです。かごは「入れるもの」という情報をアフォードしているため、比較的わかりやすいです。教員が「入りそうで入らない」子どもとボールの距離感を演出することでシンプルながらも手ごたえと達成感のある教材になります。

<バケツ野球>

野球と言えば、ルールの理解が難しい教材の一つですが、大胆にルールをそぎ落とし、「思っきり打つ!」「アウト、セーフ」の競い合いの部分だけをルール化しました。



1塁ベースをバケツにします。打者はふたを持って走ります。守備側は取ったボールを持って一塁へ。ボールを先に入れば「アウト」。ふたが先に閉まれば「セーフ」とルールはいたってシンプル。「手ごたえと達成感」を味わいやすい教材です。

<カンカンサッカー>



この教材はボールに特殊性があります。球形ではなく、円柱形の形をしています。このボールを蹴るとどうなるか、決して同じ転がり方はせず、途中で止まります。一回蹴ったら「おしまい」と思う子どもも、転がるはずのボールが転がらなかったら、ゴールまで何回も蹴って進もうとします。

<引用参考文献>

- (1)学校体育研究同志会山梨大会提案集
- (2)「みんなが輝くシーズン7 障害児体育」
- (3)「発達の最近接領域の理論」