

学校白慢

夢と思いやりの心をもち、 チャレンジする子ども

千葉市立あやめ台小学校長 みやざわ 宮澤 ひとし 仁



1 はじめに

本校は、千葉市の中心地より北西に位置し、国道16号線をはさんで県総合スポーツセンター、学校の隣には7haもの広大な敷地の園生の森公園があり、自然環境に恵まれ、創立50周年を迎える学校である。

「豊かな心をもち、活力にみちた子どもの育成」を学校教育目標に掲げ、日々子どもたちが生き生きと生活できるようにするための活動を考えている。

2 あやめっ子の活動

(1) **あ**かるい笑顔と元気な体

①子どもたちは、毎朝登校するとすぐにグラウンドに出て、千葉市一周マラソンを行っている。一日に10周走る子もいれば、ぎりぎりに登校し一周しか走れない子どももいるが、どの子も自分のペースで挑戦し、完走目指してがんばっている。

②毎週木曜日、帰りの会が終わると全校があやめっ子広場に集合し、自宅のある方面別に分かれて集団下校をする。毎日、登下校時にはセーフティーウォッチャーの方々が危険箇所に立ってくださっていたり、集団下校強化日には、保護者の方々と一緒に下校の様子を見守ってくださったりしている。



(2) **や**さしい心と思いやり

①本校には、通常学級と特別支援学級・通級指導教室が設置されている。LD等通級指導教室には、通常学級に在籍する、学習面で極端なつまずきや人とのコミュニケーションに苦手さが見られる子どもが、言語通級指導教

室には、吃音・発音や言葉の発達に遅れが見られるなどの困難を抱える子どもが、本校のみならず、同区内やその周辺の学校から通級している。一緒に生活する中で、それぞれの個性を理解し、お互いを認め合いながら成長している。

②特別支援学級を含む1年から6年の異年齢集団のグループを作り、「ふれあい活動」を行っている。全校遠足や班遊びをしたり、隣接している園生の森を使って「森のオリエンテーリング」等も行ったりしている。森は、ふれあい活動以外にも、学習でも活用している。



(3) **め**あてをもってがんばる子

朝のチャレンジタイム（朝学習）に、担任と担任以外の職員で学習指導を行ったり、読書指導をしたりしている。この時間では、ドリル等を使って学習の補習や個別指導を行うようにしてる。読書指導では、個々に読書を進めたり、図書館指導員が各学級をまわり、読み聞かせをしたりしている。

3 おわりに

あやめっ子はいつも笑顔でとても明るく、友達と仲良く元気に生活している。しかし、配慮を要する子どもも多い。

これからも私たち職員・保護者・地域が協力し、どの子どももいつも笑顔で、安心して登校し、学習・生活できるよう、子ども一人一人に寄り添いながら、その子にあった言葉をかけていきたい。

提

言

学校現場に願うこと

大正大学心理社会学部教授 たまい くに 玉井 邦夫

平成 28 年 4 月に施行された障害者差別解消法は、わが国が平成 26 年に国連の障害者権利条約を批准したことを受けた国内法整備の、いわば総仕上げ的な位置づけとなる。障害者基本法、障害者虐待防止法、雇用促進法などの整備を経て制定された。この法律に登場するのが「合理的配慮」という概念である。この言葉は、以前から障害をもつ子どもや成人の社会生活への参加を保障していく上で鍵概念として提唱されてきた。たいへん聞き心地のいい言葉でもあり、その概念の主旨に対して異議を唱える向きは少ないと思われる。しかし、現実問題として「合理的配慮」を提供するということは、何よりもこれまで暗黙裏とされてきたさまざまな慣習や思想に検証のメスを入れることにつながることであり、学校現場においても少なからず混乱が生じる可能性も懸念される。

もともと、何らかの発達の課題をもつ子どもに対する教育では、標準的な目標値や指導法、教材、教育環境では不十分となる。当然、差別化された対応が必要になることになる。問題とされるのはそれが「合理的」かどうか、ということである。すでにさまざまな形で公にされている「学校における合理的配慮」に関する見解では、具体例として「移動が困難→ハードウェア的な環境整備」「読み書きの困難→拡大表示や読み上げ機器の導入」「指示理解の困難→プランの視覚化や指示の単純化」といったことがらが示されている。こ

れらは特殊教育時代から当たり前のこととして想定されていたことがらであり、これが「合理的配慮」だと言われれば、別段、何も変更しなくてもいいのではないかと、いう気持ちになるかもしれない。しかし、ことはそう簡単ではないのである。そもそも、障害者差別解消法は「障害を理由とした差別」を禁止している。一見差別的と感じられるような対応が「障害を理由」としているかどうか問われることになるのである。「車椅子では移動に支障を来すから修学旅行は来ないでください」という対応は、明らかに「障害を理由にした差別」になるだろう。かといって、修学旅行先の国宝寺院にエレベーターを設置するという要求は「合理的」範囲に当たるのかどうか。そんなことはとても無理だということになるのであれば、その寺院を旅行先から外せばいいのかと言え、それもまた教育的見地からして疑問も生じるに違いない。つまり、「伝統的に」とか「これまでずっと慣例として行ってきたから」という前提が、はたして差別につながるものなのかどうかを問い直す、という作業が必要になるのである。何が「合理的配慮」かという判断には、その子に関わる教員の力量がダイレクトに問われてくる。ある事例では、知的障害の支援学級で、数年にわたり何の変化もなく平仮名のなぞり書き課題をくり返していた。その子は、なぞり書きのプリントに自分の氏名をちゃんと書いていたにもかかわらず、なぞり書きプリン

トは続けられていた。担任は、その子を書いた氏名の一文字ずつに堂々と花丸をつけていた。そのこと自体が、担任が「氏名を平仮名で書ける＝文字を連ねて一つ概念を表記できる」子どもに対して「文字レベル」の水準でしかないという判断をしていた証左であろう。そもそも、子どもを発達的に見るということの本質は「できなかったことができるようになった」ことではなく「相変わらずできないが、できなさが違ってきている」ことを見抜くことである。それができない教員からすれば、自分の氏名が書けていてもなぞり書きを拒否する子どもは「字が書けない」子どもであり、なぞり書きプリントは「合理的」な教材に思えるのであろう。しかし、「氏名が書ける」ことに注目できる教員ならば、その子のなぞり書きプリント拒否の行動は「つまらない」という主張として受け止められ、文字をコミュニケーションのツールとして用いる課題を設定することでその子の本来的な「できなさ」を理解しようと努めるはずである。「合理性」の評価が関わり手の力量によって変動するという事実は、「合理性」を判断する仕組みを学校内に築き上げる組織的対応の必要性を生み出すのである。こうした「合理性」の判断の難しさとともに、もう一つ、「合理的配慮」に関する学校現場の課題がある。差別解消法では、「差別に当たる」「合理的配慮の不提供である」という問題提起が、当事者からの申し出に委ねられている。ひらたく言うならば、「先生のしていることはおかしい（＝差別）のではないですか」ということを、本人または本人の意志を代弁し得る人（たいていは保護者であろう）から申し出られることで検証が始まる、という仕組みなのである。もしも、「言いたいけれど、言ったら最後、相手にされなくなったり授業の中で厳しくされたりするようなことになるなら、

まだしも今のままの方がいい」と思う保護者がいたとしたら、その保護者の子どもに対しては教員側は「合理的配慮」をしているということに関して何の疑いも持たずに学校生活を続けるということになるのである。換言すれば、「合理的配慮」概念を学校現場に降ろしていく上では、「子どもに対する対応力」と同時に「保護者に対する対応力」が要求されてくるということになる。これを、「過大な要求」とか「新しい課題」として捉えてほしくはない。そのことに関する説明をもって、提言のまとめにしたい。

誰しもが、相手によって言動の基準を少しずつ切り替えているはずである。「この人には言える」「この状況ではできない」等々である。それが上手にできないのが「障害をもつ子ども」たちなのである。多くの教員は、このことを理解し、「私にとっては当たり前のことがこの子にとっては結構大変」という気づきをくり返しながら教材開発や環境設定に努める。そして、自らの工夫によって見られた子どもの反応を保護者にフィードバックすることで保護者との関係性を築いていく。「その子の障害の表れを関係性として理解し、その子との関わりのモデルを自らの実践を通して保護者に提示する」という営みをしているのである。この思考が担保されている限り、「学校における合理的配慮」は守られるだろう。しかし、「なんでそんなことするの」「どうしてわかってくれないの」といった、想像力欠如の言動を教員が始めたとしたら、差別解消法はとんでもない「制約」として学校現場に襲いかかることになる。個々の教員の資質批判ではなく、「よりよく」「差別解消」を目指した実践検証の仕組みが学校現場に確立されることを願ってやまない。