定時制高等学校におけるインクルーシブ教育の一助としての読み聞かせ - "障害者が登場する絵本"の選書の視点と読み手の配慮について -

Using a Story-telling method as a help of the inclusive education in the part-time high school.

— When choosing the picture books, the teacher as a story-teller have to pay attention to the handicapped people when these books deal with the topic of them. —

細田香織

(こども学科 特任講師)

要旨 本稿は、定時制高等学校におけるインクルーシブ教育の一助として、「多様な他者が関わり合い、互いに支え合って共生する社会」について生徒が知るための機会を設けること、を第一の目的とした読み聞かせ実践について述べたものである。細田(2013)では、生徒のアンケートを基にその有用性を考察したが、ここでは特に障害を扱う絵本の選書と読み手の配慮について、先行研究や書籍に則り考察した。

授業に絵本の読み聞かせを用いる際、絵本の内容を「徳目」に導くような問答型にしないこと、障害を扱った絵本を読み聞かせた後の読み手(教師や保育者)の対応や介入の重要性と、配慮すべきことについて具体的に確認された。更に、その内容を踏まえた本実践での介入の実際や、選書の際に用いた絵本の適切性評価の指標について述べた。

【キーワード:インクルーシブ教育 定時制高等学校 読み聞かせ 選書 読み手の配慮】

I. はじめに

1. 問題の所在と目的

平成24年7月に、文部科学省より出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」¹⁾では、今後望まれる共生社会の在り方と、そのために必要な教育の仕組み、配慮等について述べられている。

ここでは、共生社会について「(前略) 誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い,人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは,我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。」²⁾ と述べている。また,そのために必要なインクルーシブ教育については,「人間の多様性の尊重等の強化,障害者が精神的および身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ,自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下,障害のある者とない者が共に学ぶ仕組み(以下略)」³⁾ としている。現在,既に多様な特性のある児童生徒が通常学級に在籍し,インクルーシブ教育が求められる状況であるが,未だこの教育が

すべての学校に本質的に理解され実現しているとは言い難い。そして、発達障害を原因としたものを含め、その他様々な理由で不登校になる児童・生徒は多数存在する⁴⁾。

細田 (2013)⁵⁾ は、定時制高等学校におけるインクルーシブ教育の一助として、依頼を受けた 2 校の生徒に対して障害理解に繋がる読み聞かせの実践を行い、高校生の感想を基に、その有用性について考察したものである。本実践では、発達障害を含む、様々な理由により不登校を経験した生徒を受け入れ、既にインクルーシブ教育に相当するような取組を、学校を挙げて行っている定時制高等学校(A校・B校)において、「多様な他者が関わり合い、互いに支え合って共生する社会」について生徒が知るための機会を設けること'を第一の目的として絵本の読み聞かせを行った。

この2校を対象にした理由は、障害や多様な背景を抱えている当事者達が混在している定時制高等学校だからこそ、それぞれの生徒が自分や他者を知り、受容し、互いに認め合う必然性が高い現場であると想定されるからである。また、学校としてインクルーシブ教育への意識が高く、上記の

目的での読み聞かせ依頼を受けたことも一因である。

細田(2013)では、事後アンケート(6項目の質問)中の2項目について、生徒の回答を基に考察し、障害理解に繋がる絵本の読み聞かせが「自己理解・他者理解・ノーマライゼーションの理解」にも有用であるという結論を得た。

しかし,ここでは,特に障害を扱った絵本の選定の視点や,読み聞かせ時の配慮について詳細を述べることはできなかった。

2. 絵本の選書と読み手の配慮の重要性

近藤・辻元(2006)は、絵本の読み聞かせに関する基礎研究のレビューを通して、「どのように絵本を選ぶか、絵本の選択は読み聞かせにとって大変重要な要素であると思われる」⁶⁾と述べている。松岡(2009)は、「本を選ぶというのも、楽なことではありません。一冊一冊非常に迷いますし、いつも正しい選択ができるわけではありません。私たちに本に対する的確な判断力があるとはいいきれないけれども、でも、わかる部分もある。(後略)」⁷⁾とし、実のある言葉の本を選ぶことの大切さについて述べている。なぜその絵本を選定したのか、ということを明らかにすることは大変重要な事項であると言えよう。

また、読み手に必要な配慮として、松岡(1987)は、家庭で自分の子どもに対して絵本を読むときの読み方について、特に読む技術等についてとりたてて考える必要はないが、一つだけ注文があるとし、「どうぞ質問魔、説明魔にならないでください」⁸⁾と述べている。「途中ではさまれる過度の質問や説明は、お話の流れをせきとめて、子どもを物語の世界から現実のお勉強へひきもどします。(略)物語絵本は、楽しむためのもの、社会科や算数や道徳の教科書扱いしないでください。」⁹⁾と述べ、聞き手が物語に浸る間もないように、質問攻めにして学びに生かそうとするような読み方については注意を促している。

本実践は、絵本の読み聞かせを通して障害理解やノーマライゼーションについて知らせることを目的としている。読み手の意識が一歩間違えば、絵本が「お勉強」の教科書として扱われてしまうこともあるだろう。障害理解には繋げつつも、絵本を教科書扱いしたり、問答型の授業のようにし

たりしないよう,本実践において読み手として配慮したことについても述べる必要があるだろう。

以上のことから,本稿では,本実践に用いた障害を扱った絵本の選定の視点と,読み聞かせ時の読み手の配慮について詳述する。

Ⅱ. 絵本選定の視点

1. 先行研究による障害理解絵本の適切性評価 細田(2013) に、実践で読んだ絵本の粗筋や特 徴、読んだ順序等は詳細に記しているため、本稿では割愛する。ここでは実践で読んだ5冊の中でも特に、障害を扱った絵本の選定に用いた視点について詳述する。障害を扱った絵本は数多くあるが、選書に際して、より適切性を見極める必要があると考えられるからである。

水野(2005)「幼児に対する絵本の読み聞かせによる障害理解指導」¹⁰⁾は、障害者が登場する絵本が幼児の障害理解指導に有効な教材になりうるかを、絵本のストーリー、障害の説明の仕方、障害者の描かれ方などを項目に入れて、障害理解研究の専門家計5名¹¹⁾で適切性を評価している。具体的には、下記の7項目を基に、絵本の検討が行われた。

- ①障害名、障害に関する事柄の名称、
- ②障害の状態・特性についての説明,
- ③絵・写真による障害のイメージのしやすさ,
- ④障害者との接し方、マナー・配慮についての 説明.
- ⑤障害の原因についての説明,
- ⑥障害者のもつ能力についての説明,
- ⑦幼児を対象とした教材としての適合性
- ○:適切に,かつ幼児が具体的にイメージできる -ように説明 (表現) されている,

幼児を対象とした教材として適している

- △:具体的に説明(表現)されているが幼児が理解するのはむずかしい、やや具体性に欠ける、幼児を対象とした教材としてはややむずかしい
- ×:適正に説明(表現)されていない,不適切な (誤った認識をもたせかねない)説明(表現)で ある,説明自体がない,幼児を対象とした教材 として適していない

<水野(2005) 絵本における障害の 説明に対する評価> 12) 評価対象は「幼児に障害児・者を理解させるために適切であると思われる絵本」として回答のあった26出版社(調査用紙は47出版社に送っている)から情報提供を受けた内の、絶版、品切れを除く32冊である。水野はそれらの絵本の中で、2つの項目(①障害名、障害に関する事柄の名称、④障害者との接し方、マナー・配慮についての説明)以外の5項目について、障害理解研究の専門家5名全てが合格の評価を出した『さっちゃんのまほうのて』を用いて、読み聞かせを通して幼児が障害者に対して親しみ(ファミリアリティ)を抱くか、またその時にどのような疑問や感想を持つかについて等の研究を行っている。

水野(2005)は、障害理解の専門家の他に、保育者に対しても「幼児に理解できる内容であるか」ということを主軸にした質問紙を使った調査を行っており、専門家と保育者の視点から見て適していることを明らかにしている。¹³⁾

2. 本稿における障害理解絵本の適切性評価

本稿では、障害理解に役立つ絵本であるかという適切性を図るため、前出の水野(2005)の7つの評価項目を踏まえ、使用絵本の適切性の高さを確認する。評価項目のうち、⑦「幼児を対象とした教材の適合性」については、対象が高校生へ移るため、⑦'「高校生を対象とした教材の適合性」と置き換え、高校生に理解し得る内容か否かを判断材料の一つとした。本実践で、特に障害を扱っ

た絵本は『ぼく, どこにでもいるカバです』 14 , 『さっちゃんのまほうのて 15 , 『ありがとう, フォルカー先生 16 の3冊である。

水野(2005)で適切性を判断している32冊の 絵本に『ぼく,どこにでもいるカバです』と『あ りがとう,フォルカー先生』は含まれていない。 これは,どちらも主人公が小学生以上であり、幼 児対象の絵本ではないためと想定される。しかし、 高校生には理解可能であり、多少長い絵本でも聞 けるようになるため、「高校生を対象とした教材の 適合性」という面では合格とみなしている。

この3冊を、上述した<水野(2005)絵本における障害の説明に対する評価>① \sim ⑦と照合し、表1に示す。

- ①障害名、障害に関する事柄の名称、
- ②障害の状態・特性についての説明,
- ③絵・写真による障害のイメージのしやすさ,
- ④障害者との接し方、マナー・配慮についての 説明.
- ⑤障害の原因についての説明,
- ⑥障害者のもつ能力についての説明,
- ⑦'高校生を対象とした教材としての適合性 (①~⑦は、上述した水野(2005)の評価項目。 表1では⑦を、⑦'「高校生を対象とした教材とし ての適合性」に置換した。 $\bigcirc \triangle \times$ についても、対 象を高校生に置き換えて検討に加えた。 \bigcirc 8)

題名	1	2	3	4	5	6	⑦'
『ぼく,どこにでもいるカバです』	×	0	0	×	×	0	0
『さっちゃんのまほうのて』	×	0	0	×	0	0	0
『ありがとう,フォルカー先生』	×	0	0	×	×	0	0

表 1 「水野(2005)の項目を踏まえた,本実践における障害の説明に対する絵本の適切性評価」

表1に示すように『さっちゃんのまほうのて』 以外は4項目について記述が確認されたが、『さっ ちゃんのまほうのて』と同等の5項目には届かな かった。

ただし、上記の評価項目には入っていないが、本実践で用いた3冊の絵本には、全て本文(物語)以外の場所に、障害の説明や、障害理解に対する作り手の思い等が掲載されており、作者及び編集

者が、作品を通して障害理解を深めてほしいという願いを込めて製作したことがうかがえる。この部分まで含めると、障害理解に適していると評価された『さっちゃんのまほうのて』と同等の5項目以上を補填することができる。そこで本実践では、物語を読み終えた後、掲載されている障害の説明の部分についての内容を紹介することを通し、障害に関する適切な認識を高めることを試みた。

- Ⅲ. 読み聞かせ時の介入と、その場合に必要な配 慮について
- 1. 障害の適切な認識に結び付けるために求められる介入

水野(2005)は、『さっちゃんのまほうのて』や、 車いすの子どもが登場する絵本を幼児に読み聞か せた後,障害者に対して親しみ(ファミリアリティ) が高まった子どもが多数いる一方で, 少数ながら, ネガティブな反応を示す子どもがいることや、物 語の中では「お腹の中にいるときにけがをした」 という説明があるものの、読み終えた後に、読み 手に「(さっちゃんに) なぜ指が生えてこなかった か」「良い子にしていたら指が生えてくるのか」を 質問する子どもがいる, という実態を明らかにし た。17) その上で「適切な認識を身につけるように 幼児を導くためには、絵本を読み聞かせるだけで はなく,大人の効果的な介入が不可欠であると言 える。現在、絵本の読み聞かせ場面において、ど のような介入が効果的であるのかについての研究 は皆無であり、早急の研究的取り組みが期待され るところである」¹⁸⁾ と問題提起を行っている。

また,「適切な教材,教具を使用しても,不適切 な内容の指導や介入がなされれば、学習者である 子どもの障害観や障害に関するイメージが歪むこ とになる。」¹⁹⁾ とも述べる。実際に、保護者、保育 者、保育学生の三者にアンケート調査を行ったと ころ、『さっちゃんのまほうのて』を読み聞かせた 後「良い子にしていたらいつか指がはえてくるか」 の質問をされた際に、指が生えてくることを期待 させる対応をしていた者が三者ともに少なからず いることを確認している。²⁰⁾水野(2005)は、『さっ ちゃんのまほうのて』を読んだ後に、保育者が「障 害者は頑張る存在である」というステレオタイプ や「障害は治る」という誤った内容を幼児に伝え ないよう、「障害の永続性」と「障害者のもつ能力」 に焦点をあてた2種類の指導内容を用意し、保育 者に実践してもらう中で、その効果を測定した。 すると、障害の永続性(「大きくなっても指がはえ てこない」こと)を強調したグループの子どもは, そのような指導を受けていないグループの子ども に比べて、行為の善悪にかかわらず障害が永続す ることを学習できていたという。²¹⁾

これを受け、細田(2013)の実践では、高校生に対しても、障害を扱った絵本を読み聞かせる時

には本文を読むだけでなく、'適切な認識に繋げる ための「介入」'として、物語を読んだ後の「あと がき」等の補足資料から、紹介として障害理解に 必要なことを紹介として読みあげ、伝えることを 試みた。

2. 読み聞かせを安易に徳目に繋げないための配

読み聞かせ時の大人の「介入」について考える とき、聞き手にとって良くない方向に持って行っ てしまうことがあることを念頭に置いておく必要 がある。上述した「質問魔、説明魔にならない」 ということの他に、教師が行いがちな'絵本を用 いた指導'の注意点がある。松岡(1987)は、小 学校で絵本『シナの5にんきょうだい』を用いた「読 書指導」の授業を参観した後、指導案に「五人の 兄弟が力を合わせたことをたたえたい…子どもな りに兄弟愛を感じとらせたい…」と書いてあった こと, 別の読書指導の授業も教師の質問によって 作品のねらいと称する「徳目」に子どもの考えを引っ 張っていこうとする授業であったことを挙げ、こ のように絵本を徳目につなげる授業の在り方につ いて、「こういうやり方は、子どもたちが本から感 じとったたのしみを殺すものではないか, これは 由々しい問題だ」22)と考えたことを回想している。

また、幼稚園の先生から受けた質問の内容で、『お おきなかぶ』を子どもに読んだときに、いろいろ なことをおもしろいと子どもたちは言うけれども、 その子どもたちの考えを「ひとりでできないこと でも、みんなで協力すればできる」という「話の 意図」に持って行くにはどうすればよいのでしょ うか、と聞かれたエピソードを挙げ、絵本を、こ のように、徳目を教えるのに用いる傾向が、すで に幼稚園の段階でみられるのを知って、「先生方は、 どうしてこう作品の"ねらい"や"意図"を問題 になさるのでしょう。どうしてこう子どもたちを "引っ張ったり""もっていったり"することに熱 心なのでしょう。」23)と批判を込めて書いている。 さらに、「絵本に作られるような短いお話の中にも, 深い教訓が含まれていることは少なくありません。 しかし、それは、お話しのおもしろさの影にかく れて、子どもの心にすべりこみ、そこで長い間じっ としているうちに、子どもといっしょに成長して いくような性質のもので,ことばとして教えたり,

その場で理解できるものではありません。」²⁴⁾ と述べる。

中村(2009)は、36年にわたって幼稚園と保育所で保育に携わり、子どもたちと絵本を楽しんできた経験から、次のように述べている。

たとえば、『スーホの白い馬』を読んでやると、子どもたちはとのさまのひどい仕打ちに憤り、「なんで逆襲に出ないんだ」とか、「村の人たちみんなでやっつけに行けばいいんじゃない」などと言いながら、その憤りの原因となった理不尽さについて、自分なりに考えを巡らせます。

ところが、大人が「約束は守らなきゃいけないね」とか「嘘つきはいけないんだよ」というようなことを言ってしまうと、とたんに読みかたが、限定されてつまらないものになるだけでなく、子どもからせっかくの自分で考える機会を奪ってしまいます。

(中略)

子どもから言葉を引き出す絵本は、物語として十分に面白く、また露骨なテーマ性もなくて、こうあらねばならぬと読みを強要しないからこそ、色々な受け止めかたができるし、考えるきっかけを与えてくれます。そこに、あえて解釈の枠を与えて、特定の方向に向けて、物語の読み取りのパターンを誘導してしまうようなことは、控えたほうがいいと思うのです。²⁵⁾

また, 笹倉 (1999)²⁶⁾ は, 中学校の道徳の授業を17年間担当した経験を踏まえて, 道徳授業に絵本の読み聞かせを薦める理由として次のように述べる。

子どもたちに道徳的な指導目的(徳目)を教えるという視点から離れ、子どもたちとともに道徳的な価値に気づいていくという視点に立った時、授業の中身が変わったような気がします。時として、子どもたちの中にはある意味で教師より高い道徳的な価値をもっている場合があるのです。子どもたちから学ぶべき貴重な体験も数多くあります。

道徳の授業については,教えるのではなくあくまで子どもたちに気づかせたり,道徳的良心

を呼び起こしたりすることが大切なことと考えられます。²⁷⁾

人間は道徳的良心が少しずつ向上していくのではなく、道徳的な良心に目覚めたりそうでなかったりしながら生きている、と私自身もそのように考えています。このような視点に立てば、絵本や児童文学の中には子どもたちに道徳的な良心を喚起させたり目覚めさせるような作品がかなり多く含まれています。(中略)「読み聞かせ」を利用することによって、子どもたちの感性に訴える授業ができると確信しています。²⁸⁾

松岡(1987)は児童図書館員として子どもた ちへの読み聞かせを薦める立場で、中村(2009) は幼稚園で10年、保育園で26年にわたり子ども たちと読み聞かせに携わってきた経験から, 笹倉 (1999) は、教師として経験の中から学校教育に 読み聞かせを用いることを薦める立場で、それぞ れの考えを述べている。立場は違うが、どの内容 にも共通するのは「教える」のではなく、子ども なりのペースで、それぞれに「感じさせる」「気づ かせる」ことの大切さである。読み手が絵本から 導きたい「教え」や「徳目」を狭く用意し、即時 に理解させようとしないこと, 無理に聞き手の考 えを持って行こうとしないこと、内容の受け止め 方を一人ひとりの感じ方に任せることの重要性が 読み取れる。松岡(1987)は、アメリカの図書館 学校で読んだことば「心がきょう感じとったこと を頭が明日理解する」29)を挙げ、「子どもの読書の 場合でも、考えることより先に感じることがじゅ うぶんにされなければならないと思うのです」³⁰⁾ と述べている。

読み手が読み聞かせた後に一方的に話をすること自体に一種の「読みの強制」が入ってしまう可能性があるだろう。読み聞かせは、何より、個々がそれぞれに感じることを重視して、できるだけ考え方の強制に持って行かないような配慮が必要である。それに十分注意したうえで行った"介入"について下記に述べる。

3. 介入の内容と、それによって補填される「障害 理解」に関する項目

以上述べてきたことを踏まえ、本実践では介入

として、絵本を読み終えた後で、絵本に付記された、作者や専門家からの障害の説明、あるいはノーマライゼーションの説明の、特に重要な部分について読み、障害についての知識を伝えることを行った。理由は次の3点である。

- ①作者が「読者に伝えたいこと・読んでほしい こと」として絵本に載せている内容であるか ら、絵本の主旨から逸脱した介入にはならな いと考えられるため。
- ②本実践は、自己や、障害を含め多様な存在である他者について「知る」ことを目的としており、障害の名称や特徴を知らせることは重要だと考えているため。
- ③対象が高校生であるため、障害に関する補足 内容を聞いたことで、作品本来の内容の読み 取りに混乱が生じることは考えにくく、例え 物語の受け取り方に変化が生じたとしても、 それが障害理解にマイナスにはならないと考 えられるため。

そして,何より注意したのは,読み手が聞き手の感想を邪魔せず,大人目線での徳目に強引に導くような話をしないということである。

上述してきたように、読み聞かせは、読み手が 大きく関わってくる。読み手の何気ない発言、配 慮を欠いた発言が、広がりを持っていたはずの物 語を狭めてしまったり、もっと悪い場合には物語 の主旨を全く曲げて、偏見を生み出してしまった りすることさえある。読み手はできるだけ意識し て、一つの考え方に誘導することや不用意な発言 をしないように「物語を伝えること」に意識を置 く必要がある。

そこで絵本に書いてある「障害の説明」については上述のように、読んで紹介することにしたが、「こうすべきですよね、こうしましょう、こういうことですよ」というような断定的な発言等は、一切しないようにした。また、『さっちゃんのまほうのて』についても、絵本に添えられている「作者達が本作品を制作した理由についての冊子」の一部を読んでさっちゃんの障害についての内容や作り手の想いについては多少触れたが、ある方向に思考を持っていくような余分な言葉のつけ足しは行わなかった。

4.「介入」によって障害理解に補填される項目について

この「介入」を行うと、障害理解についての適切性について、表1では×になっていた項目に補填される箇所が出てくる。介入で伝えられる情報を含めて、再び障害理解絵本としての適切性の評価を行ったものを表2に示す。また、表1で×だった項目の変化の有無と、その理由について述べる。

題名	1	2	3	4	(5)	6	⑦'
『ぼく, どこにでもいるカバです』	×	0	0	0	×	0	0
『さっちゃんのまほうのて』	0	0	0	×	0	0	0
『ありがとう,フォルカー先生』	0	0	0	×	×	0	0

表2「表1の結果に '読み手の介入でもたらされる障害理解の情報'を含めた,障害に関する絵本の適切性評価」

<×だった項目の評価の変化の有無と、その理由>4-1.『ぼく、どこにでもいるカバです』について(1)①障害名、障害に関する事柄の名称… ×→×この絵本は、笑うと怒った顔になってしまうという特性を持ったカバを主人公として、「ノーマライゼーション」を伝えている。これは架空の特性で、実際の障害を扱っているわけではないので、カバの障害名はない。そのため、①は×のままである。(2)④障害者との接し方、マナー・配慮について

の説明··· ×→○

表紙カバーの折り返し部分(表の見返し側)に <ノーマライゼーション>と題した文章を,「財団 法人 兵庫県心身障害児福祉協会」が載せている。

ここには短い文章の中に、障害の永続性と周囲の受け止め方の重要性、ノーマライゼーションの内容が的確に表現されている。特定の障害者への接し方という技術的な要素はないが、「障害者との接し方、マナー・配慮についての説明」の項目を十分補う説明だと考えられる。

- (3) ⑤障害の原因についての説明 ×→×
 - (1)でも述べたように、実際の障害を紹介する内容ではないため。

4-2. 『さっちゃんのまほうのて』について

(1) ①障害名,障害に関する事柄の名称… ×→○ 本文には障害名が出てこないが,作者の紹介と 挟み込んである小冊子の紹介を通して障害名や障害の内容等を伝えることができるため。

本作品は、絵本作家の'たばたせいいち'と、 先天性四肢障害児父母の会に所属する.

'のべあきこ・しざわさよこ'による共同制作で, 先天性四肢障害について広く世の中の人々に知っ てほしいという願いをこめて作られた。本作品に は,作者三人の,それぞれの想いを冊子にしたも のが,絵本の扉に挟んである。この作者の紹介と, 小冊子に書かれている内容をかいつまんで紹介す る中で,障害名と障害の内容,当事者の方々の想 いを伝えることができた。

(2) ④障害者との接し方、マナー・配慮についての説明… ×→×

物語を基調として障害を伝えているため、接し方、マナー、配慮、といった説明的な記述はない。本作品は、主人公(幼稚園生)が生活の中で、指がないという他者との差異に気づき、友達の反応に傷ついたり不安になったりする主人公の気持ちを追いながら、周囲の人々の言葉や態度を受けてそれが変容していく様を描いたものである。そのため、具体的な支援の方法は描かれなくとも、周囲の言葉、態度によって主人公が登園できなくなる過程や、後ろ向きになった気持ちが、また周囲の人々の言葉と態度によって前向きになったりする様子は描かれている。明記されていなくとも、何が主人公を苦しめ、また反対に喜びや自己肯定感を与えてくれるものか、物語全体を通して伝えている作品である。

4-3.『ありがとう,フォルカー先生』について
(1)①障害名,障害に関する事柄の名称… ×→○
物語中には,障害名は出てこないが,物語が終わった後に,1ページを全て使って分かりやすく
LDの解説が掲載されているため。

この解説によって、主人公トリシャの障害がLDであることが明示されている。筆者は、介入として、全て絵本を読んだ後に、この解説をかいつまんで紹介した。さらに、「有名な学者、俳優、芸術家やスポーツ選手の中にも」という箇所では、俳優のトム・クルーズ等、実在の人物の話も入れた。長い文章のため、全て読み上げることはしなかったが、上記に示した箇所については読んだ。

(2) ④障害者との接し方、マナー・配慮についての説明… ×→×

LDだった作者の,自伝的な物語であるため,このように接するべきだというような説明はない。しかし,『さっちゃんのまほうのて』同様,周囲の反応やいじめによって不登校になる主人公の気持ちを追体験することができる。また,常に公平で,いじめっ子を叱り,トリシャの良い部分を褒め,彼女に合った方法で苦手を克服に導いてくれたフォルカー先生の存在が彼女を救い,人生を変えたという内容から,聞き手がさまざまに汲み取ることはできるだろう。

(3) ⑤障害の原因についての説明··· ×→×

解説の中でもLDの原因については、説明されていない。現在もLDの原因は詳細には特定されていないので、それは仕方がないことだと考えられる。

5. 表の比較を通した,介入(障害の紹介)の有無による,障害理解項目の変化

以上のことを踏まえ、上述の表1と表2を比較 し、障害理解に繋がる絵本としての適切性につい て述べる。

題名	1)	2	3	4	(5)	6	⑦'
『ぼく, どこにでもいるカバです』	×	0	0	×	×	0	0
『さっちゃんのまほうのて』	×	0	0	×	0	0	0
『ありがとう,フォルカー先生』	×	0	0	×	×	0	0

表1「水野(2005)の項目を踏まえた、本実践における障害の説明に対する絵本の適切性評価」

題名	1	2	3	4	(5)	6	⑦'
『ぼく、どこにでもいるカバです』	×	0	0	0	×	0	0
『さっちゃんのまほうのて』	0	0	0	×	0	0	0
『ありがとう,フォルカー先生』	0	0	0	X	×	0	0

表2「表1の結果に '読み手の介入でもたらされる障害理解の情報'を含めた、障害の説明に対する絵本の適切性評価」

表1と表2の比較から、付してある説明の紹介 (介入)によって、3冊の絵本から得られる障害理 解の項目がそれぞれ1つずつ増えたことがわかる。 水野(2005)で『さっちゃんのまほうのて』の適 切性に○が5つだったことを踏まえると、三冊全 てが5つ以上の○がつくため、障害理解に用いる 絵本としての適切性が高いと評価できるだろう。

IV. 高校生が物語を通して主人公を追体験することの意義

岡田(2011)は、大人への読み聞かせ実践を通して知った、大人と子どもとの、絵本の読み方の違いについて言及している。子どもは登場人物に感情移入して絵本を体験する。大人でも純粋に絵本体験を楽しんでいることもあるが、多くの場合、大人は行間を自分の知識・経験・価値観で補い、無意識に心を投影している³¹⁾とし、次のように述べる。

絵本は何も押しつけない。絵本が何かを教えてくれるわけではない。だけど絵本は素敵なセラピストなのかもしれない。いつでもそばに寄り添って、自分で気づくまで黙って話を聞いてくれる。(中略)だから私は、今日もどこかで大人に絵本を紹介しているのです。³²⁾ (p62)

本実践では「障害理解の教材として知識が得られる」こと以上に重視した内容がある。3冊には、いずれも主人公が自らの障害と向き合う中で、他者の偏見や言葉に傷つき、あるいは不登校(園)になってしまう過程が描かれている。しかし、その後両親や先生、友人等から「そのままの自分」を受け入れられ、良い所を知らされ、自らを受け入れ、肯定して生きていく過程も描かれている。幼い子どもは、主人公に自分を乗せ、主人公として物語を楽しむ傾向にあるが、高校生になると、大人同様に、自分の知識・経験・価値観を入れな

がら、無意識に心を投影することもあり得るだろう。選定した絵本の内容が、自身に障害があってもなくても、不登校を経験した高校生達に響くのではないか。はっきりと認識するわけではなくとも、自己を投影したりしながら、多少なりとも自己肯定感に貢献する要素を受け取れるものではないだろうか、という願いもこめて選定の際には重視した。

V. まとめと今後の課題

本稿では、インクルーシブ教育の一環として高校生に絵本の読み聞かせを行う際の、特に障害を扱う絵本の選書の視点と、介入の重要性及び介入の仕方の配慮について述べた。絵本の読み聞かせには、「同じ絵本を読んでもらっても、それぞれが感じ取ること、考えることは聞き手に委ねられている」という醍醐味がある。覚えさせられたり、何か一つの答えに読みを限定されたりしないため、存分に物語を堪能し、高校生になると自己を投影したりしながら、それぞれに何がしかの感情を抱いたり考えたりすることができる。

特に、本実践は、道徳授業の一環として「自己 理解・他者理解・ノーマライゼーションの理解」 につながる絵本の読み聞かせを目的としている。 授業と捉えることで方向性を誤ると、読み聞かせ の醍醐味を逸し、「絵本から限定的な徳目を教える」 指導に傾ってしまう可能性もあるだろう。そこで 本稿では読み聞かせの醍醐味を壊さず、けれども 適切な障害理解に繋がるような絵本の選定と介入 時の配慮の重要性について, 先行研究や読み聞か せに関する書籍を基に検討した。一見、「道徳教育」 と「絵本の読み聞かせ」の醍醐味は解離している ようにも捉えられるが、前述した笹倉(1999)の 言うように,「教えるのではなくあくまで子どもた ちに気づかせたり, 道徳的良心を呼び起こしたり することが大切なこと」という視点で見れば、読 み聞かせは道徳にも十分貢献できるものであると

言えよう。

障害を扱う絵本を読む時には、聞き手が当事者 である可能性や、その家族に当事者がいる可能性 も検討し、適切な絵本を選ぶこと、不用意な発言 をしないよう、作品と聞き手に真摯に向き合う必 要性が確認された。

これらに配慮した読み聞かせであるため、あえて「こう読んでほしい」という目標を設定しておらず、その感想は聞き手に全て委ねている。その内容が垣間見えるのがアンケート結果である。今後の課題として「それぞれの生徒が感じ取ったこと」をアンケートから取り出し、考察したい。

引用文献・ 注

- 1) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育 分科会 特別支援教育の在り方に関する特別 委員会 共生社会の形成に向けたインクルー シブ教育システム構築のための特別支援教育 の推進(報告), 2012.
 - http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/044/attach/1321668.htm 2017-3-16
- 2) 同上, p1.
- 3) 同上, p1.
- 4) 平成26年度間の長期欠席者(30日以上の 欠席者)のうち、「不登校」を理由とする児 童生徒数は12万3千人。①小学校2万6千 人(前年度より2千人増加)
 - ②中学校9万7千人(前年度より2千人増加)「平成27年度学校教育基本調査(確定値)について」文部科学省.生涯学習政策局政策課調査統計企画室より
 - http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf#search=%27%E4%B8%8D%E7%99%BB%E6%A0%A1+%E6%95%B0+%E6%8E%A8%E7%A7%BB+%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27
- 5) 細田香織. 定時制高等学校に通う生徒への「絵本の読み聞かせ」の有用性 I 自己理解・

- 他者理解・ノーマライゼーションの理解への一助として . 埼玉純真短期大学研究論文集. 2013. 6, p57 69.
- 6) 近藤文里・辻本千佳子. 絵本の読み聞かせに 関する基礎研究とADHD児教育への応用 (1)-研究の展望と本研究の課題 - . 滋賀 大学教育学部紀要. 教育科学. 2006. 56, P71
- 7) 松岡享子. "心を養うことば". ことばの贈り もの. 東京子ども図書館. 2009, p124.
- 8) 松岡享子. "子どもを本の世界へ". えほんの せかいこどものせかい. 日本エディタース クール出版部. 1987, p18.
- 9) 同上, p22.
- 10) 水野智美. 幼児に対する絵本の読み聞かせに よる障害理解指導. 筑波大学博士(学術)学 位論文. 2005.
- 11) 水野智美と、障害理解を専門としている4名 の大学に所属する研究者(過去の研究雑誌等 において障害理解に関する研究論文を5編以 上刊行している研究者)の計5名.
- 12) 同10), p38.
- 13) 同上, P198.
- 14) みやざきひろかず さく・え. ぼく, どこに でもいるかばです. BL出版. 1988.
- 15) 田畑精一・先天性四肢障害児父母の会共同 制作. さっちゃんのまほうのて. 偕成社. 1985.
- 16) パトリシア・ポラッコ作・絵. 香咲弥須子 訳. ありがとう,フォルカー先生. 岩崎書店. 2001.
- 17) 同10), p153.
- 18) 同上, P25.
- 19) 同上, P150.
- 20) 同上, P224.
- 21) 同上, P218.
- 22) 同8), P24.
- 23) 同上, P25.
- 24) 同上, P26.
- 25) 中村柾子. "絵本が子どもにもたらすもの". 絵本の本. 福音館書店. 2009, p223 -224.
- 26) 笹倉剛. 感性を磨く「読み聞かせ」:子ども が変わり学級が変わる. 北大路書房. 1999.

- 27) 同上, p88.
- 28) 同上, p88 89.
- 29) 同8), P26.
- 30) 同上, P27.
- 31) 岡田達信. "絵本を通して自分を見ていた". 絵本はこころの処方箋. 2011, p42.
- 32) 同上. "エピローグ", P62.