

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 —

Usefulness of "the story-telling of the picture book" to a student going to the part-time high school I.
— As a help to understanding of the self-understanding, others understanding, normalization —

細田 香織
(こども学科 講師)

要旨 現在、定時制高等学校では多数の不登校経験者を受け入れている。その中には、発達障害をはじめ様々な対人関係での課題を抱えた生徒が含まれる。筆者は、多様な特性を持つ生徒への支援に積極的な定時制高等学校から依頼を受け、「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。

本実践では、自己理解・他者理解・ノーマライゼーションの理解を促す絵本を選定して読み聞かせを行い、アンケートでのフィードバックを試みた。本稿では、アンケート結果の中から特に高校生が絵本の読み聞かせをどのように受け止めたのかについて考察した。本実践を経て、高校生でも「絵本の読み聞かせ」を受け入れること、絵本の内容からメッセージを受け取り自分なりに解釈すること、自己理解・他者理解・ノーマライゼーションの理解に読み聞かせが貢献できることが確認された。

【キーワード：発達障害 絵本の読み聞かせ 自己理解 他者理解 ノーマライゼーション】

Ⅰ. はじめに

1. 問題の所在

保育園、幼稚園に始まる集団生活の中で、障害のある子どもとそうでない子どもが共に過ごすことは、受け入れ先がインクルーシブ教育¹⁾に積極的か否かにかかわらず、ほぼ当然の事実となっている。

平成24年に文部科学省より報告された「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」²⁾によると、小・中学校の普通教室に通う発達障害の可能性のある児童生徒の割合は6.5%（小学校で7.7%, 中学校で4.0%）であった。この結果からも、普通学級に多様な特性を持つ子ども達が在籍していることが確認できる。

また、同じく平成24年に報告された「平成23年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査について」における「学年別不登校児童生徒数」³⁾では、小・中学校共に、学年が上がるにつれてその数が増加していることが分かる。発達障害と不登校とに直接的な関連性があるか否かについては確かな研究結果はないが、杉山登志郎は、著書『発達障害のいま』において、次のように述べている。

問題は未診断の発達障害による不登校が少なくないという事実である。あいち小児センター心療科は不登校外来を設けているが、不登校を主訴として受診した児童、青年の実に半数以上が知的に遅れのない自閉症スペクトラム障害であり、その大半は発達障害診断を受けていなかった⁴⁾。

現在、定時制（単位制）高等学校には、不登校経験者が多数入学している。不登校歴の長い生徒では、小学校の低学年から中学校三年生までずっと不登校というケースもある。発達障害の可能性のある生徒も多い。学習能力（学習歴）、家庭環境、個々の背景や特性、障害の有無等、多様な生徒を受け入れている定時制高等学校は、まさにインクルーシブ教育が求められる教育機関であると言える。その必要性に気付き、積極的に発達障害の特性を考慮に入れた学習支援の工夫や精神面のケア等、きめ細やかな支援の工夫を行っている定時制高等学校もあり、成果を出している。

しかし、一人ひとりへの細やかな配慮や学習条件が整っても、生徒同士の繋がりがうまくいかないという悩みも聞かれる。何らかの理由で排除さ

れた経験や、不適応に陥った経験のある生徒は特に、他者に対しての不信感をぬぐえずにいることも多いため、他者とのかかわりが難しいのである。その他にも家庭環境やそれぞれの障害の特性から他者とのかかわりが難しいというケースもある。更に、障害のある生徒とない生徒が共に生活する中で、障害についての知識の乏しさからくる不和や、受け入れ難さもあるだろう。卒業後、社会に出て働く年齢でもある高校生にとって、自己や他者を受け入れることの困難さは、今後の生き難さにも直結すると言えよう。一方で高校生は、未だ整っているとは言い難い、障害の有無に関わらず互いがその特徴を知り、配慮した上で共に社会を形成するノーマライゼーションの理念を実現するための礎になれる可能性も秘めている。

そこで、「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試みた。また、障害のある生徒も多く含まれていることを前提として、障害があってもありのままの自分でいいという自己肯定感の高まるような絵本を選定し、自己理解・他者理解を促進し、ノーマライゼーションの考え方を伝えた。

本実践は、生徒に道徳的あるいは福祉的な考え方を強制するものではなく、生徒がそれぞれの立場で読み聞かせを通して‘自己と他者、そして様々な人々が共生する社会について新たな知見と考える機会を得る’ことが狙いである。また、思想の強制でも机上の勉強でもない、集団に対する「読み聞かせ」という場と今回用いた絵本の内容から、定時制高等学校に通う生徒達にどのような考え方が喚起されたかを知ること本稿のテーマである。そこで本稿では、実践の概要と読み聞かせ後に生徒に書いてもらったアンケートを基に、高校生に喚起された考えを分析するとともに、今回の実践の有用性について考察する。

2. 絵本の読み聞かせに関する先行研究

ここでは、絵本の読み聞かせについての先行研究について紹介する。今回の取組に直接的な関係のないものもあるが、多様な視点からの研究を考慮に入れた上での読み聞かせの取組であるため、加えて書いている。

1) 読み聞かせの良さについて

読み聞かせの良さについては、図書館員や出版社の編集者、学校の教師や家庭文庫の実践家らによって書かれた書籍が多数出版されている。読み聞かせを行う中で出会った子ども達の表情や発言や変化、子ども達がどんなにその時間を喜び、楽しんでいくかということについて述べられつつ、良質な絵本の紹介や読み手へのアドバイス等が書かれている。

本実践で特に重視したのは、松岡享子著『えほんのせかいこどものせかい』にある「子どもに絵本を読んでやる時、その声を通して、物語といっしょに、さまざまのよいものが、子どもの心に流れこみます」⁵⁾という視点である。具体的には、自分で読むのと読んでもらうことの違いとして、そこには必ず読み手の物語の理解、解釈、味わい方等が表れ、聴き手は物語といっしょに読み手のもつ、文学を味わいたのしむ能力をも、あわせて吸収することになるという。つまり、声に出して読まれた物語からは、読み手のプラスアルファが流れ込むのだ。更に、そのプラスアルファには、読み手の聴き手に対する愛情も含まれる。子ども達が、本を読んでもらうことを喜ぶ理由に、読み手からの愛情を感じられるということがあるのだ。このことは、対象が高校生であっても同様であると考え、実践に臨んだ。

2) 障害を持った子どもに読み聞かせがもたらした生きる喜び

論文を基に書かれた『クシュラの奇跡』⁶⁾という書籍がある。本書には染色体異常により多くの障害を持って生まれてきたクシュラという子どもへの、家族全員からの日々の読み聞かせの様子と、それを受けてのクシュラの反応が細かく記録されている。年齢毎に興味を持った絵本の紹介や、クシュラが絵本の文章を暗記し口ずさみ、語彙を獲得しつつ自ら文脈に当てはめて使い始める様子等も詳しく書かれている。長く生きられないと宣告されたクシュラが愛情深く育てられ、度重なる手術に耐えながらも、読み聞かせで得た絵本の内容から楽しみや喜びを得て、たくましく成長していく姿が記録された一冊である。

本実践で重視したのは、障害の有無にかかわらず、読み聞かせが生きる喜びをもたらす可能性があるという事実である。

3) 障害理解教育に読み聞かせを用いた研究

徳田と水野は、幼児期からの障害理解教育を目指し、障害を描いた絵本の読み聞かせを通して、子ども達に障害児へのファミリーアリティ(親しみ)を持たせる意図で一連の研究を行っている。徳田(1994)⁷⁾は、絵本が社会的マイノリティに関する理解を促進するための福祉教育の教材になり得るかどうかを検討し、障害を扱った70冊の絵本の中から、福祉教材として適切なものとして51冊を選定した。徳田(1995)⁸⁾では、その中でも最も広く知られており、教育現場において活用されている『さっちゃんのみほうのて』を用いて、絵本の読み聞かせによって、子どもの障害に対する理解がどのように変化するかを実践的に検証した。幼稚園年中・年長児の読み聞かせ前と読み聞かせ後とを比較すると、四肢障害を持つ主人公「さっちゃん」を肯定的に認識し、一緒に遊ぶと回答する人数が増えた一方で、「さっちゃん」のことを怖い、気持ち悪い、と感じている子どももいることが分かった。また、「いい子にしていればさっちゃんにも指が生えてくる」と認識している幼児も多いことが報告された。一度の読み聞かせでは全員がファミリーアリティを持つことができないことや、障害の永続性については、読み聞かせを行うだけでは理解できないことが分かったのである。これら一連の研究を踏まえ、水野(2005)⁹⁾は更に研究を深めて、障害を題材にした絵本の読み聞かせの際には、より正しい障害理解がなされるよう、またファミリーアリティが高まるよう、読み手からの適切な介入が必要であることを指摘している。これらの論文の中から本実践で重視したのは、障害理解に適切な絵本を選定する視点と、障害に関する絵本については適切な介入(描かれている障害の説明や、絵本が作られた経緯の説明)を入れるということである。

4) 脳科学のアプローチから明らかになった読み聞かせの効能

泰羅雅登は、日本公文教育研究会らと共同研究を行い、読み聞かせ時に子どもの脳のどこが活動しているのかを調べた。すると、当初活動しているだろうと仮説を立てていた前頭連合野(思考や創造、意図、情操を司る部分)にはほとんど動きが見られず、大脳辺縁系という感情・情動にかかわる部分が活動していることが分かった。読み聞かせを、頭を良くするためや思考力を高めるために行うのは見当違いであること、子ども達は純粋

に、喜び・楽しみ・驚き・恐れ等を感じ、反応していることが明らかになったのである。そしてこのことこそ、子どもが読み聞かせをくり返し楽しむ要素でもあることが分かった¹⁰⁾。

この事実については、1)で紹介した1987年に出版された『えほんのせかいこどものせかい』で、既に述べられてきたことでもあり、それが科学的にも実証されたと言えよう。松岡享子は次のように述べている。

絵本やお話が子どもにとって大切なのは、子どもの感じる力を育てるからだともわたしは思います。ですから、子どもが、『おおきなかぶ』を読んで、「わあッ、大きなかぶだなあ!」と驚いたり、「こんどは抜けるかな?」と期待したり、自分もいっしょになって力んだり、かぶを引っ張るものの数がどんどんふえるのをおもしろがったり、とうとうスポーッと抜けましたというところで、自分もほっと肩の力を抜いたりすることは、わたしたちがふつう考えている以上に大事なことだと思うのです。そういう心の働きから、おもしろいという感動が生まれ、その種の感動をくりかえし体験することによって、心が育っていくからです。(中略)きょう—子どもの時代—は、まず心が感じる時代です。素朴に驚いたり、不思議がったり、感動したり、笑いこけたり、自分たちの理解しえない深い世界があることをおぼろげに感じとったりする時代です。性急にあすに手をのばして、考えることをしめることは、子どもたちの感動する能力を弱めるのではないのでしょうか。絵本の時代は、きょうの時代、心を育てる時代です。子どもが、絵本から受ける素朴な感動を、うんと大事にしてやってください¹¹⁾。

対象が高校生であっても、読み聞かせは‘感じること’に繋がるだろう。幼い子どもとは違い、これまでの人生経験が長い分、絵本を通して感じる内容の幅は違ってくるのが想定されるが、それぞれの幅で絵本から心に響くものを受け取れるような読み聞かせを試みた。

これらの先行研究をもとに、重視すべき点を踏まえて実践に臨んだ。

II. 方法

1. 実践を行った定時制高等学校とクラスについて

① A 高等学校

三部制（定時制・単位制）の高等学校。高等学校を挙げて一貫して生徒支援に力を注いでおり、心理学の授業や視覚的な授業サポート等、障害のある生徒を視野に入れた様々な取組を行っている。不登校経験者が多数在籍しており、発達障害の診断を受けている生徒もいる。読み聞かせは平成23年度に初めて依頼を受けて実施した。平成24度の読み聞かせは、対象生徒は違うが、二度目の試みである。

<実施日・実施対象>

平成24年9月25日

午前部 1年生（34名） 13:15－14:00

午後部・夜間部 1年生（33名）

15:10－15:55

<講師派遣の依頼に記載された読み聞かせの目的>

絵本を通して自己理解を深めるとともに他者理解する

② B 高等学校

二部制（定時制・単位制）の高等学校。不登校や様々な課題を抱えた生徒へ向けて「アドベンチャー教育プログラム（人間関係の作り方や試行錯誤をおこない問題解決する力を身につけさせるもの）」を行う等、力を注いでいる。不登校経験者が多数在籍している。A 高等学校での実践をお聞きになった校長先生から依頼を受けて、初めて読み聞かせを実施した。

<実施日・実施対象>

平成25年1月29日

夜間部 1年生（13名） 17:30－18:15

平成25年1月31日

午前部 2年生（51名） 10:50－11:35

<講師派遣の依頼に記載された読み聞かせの目的>

①読み聞かせを通じてコミュニケーションスキルの向上を図る

②特別な支援を必要とする生徒への道徳教育の一環とする

③ノーマライゼーションの理念の啓発を図

る

2. 読み聞かせの目的(特に筆者が重要視した目的)

- ① 読み聞かせを通して、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
- ② 自己理解・他者理解を促進し、ノーマライゼーションの考え方を知らせること
- ③ 読み聞かせを通して生徒に感銘を与え、絵本の魅力を知らせること

3. 選定した絵本

ノーマライゼーション・障害について書かれた絵本と「他者と自分を意識する」「読み聞かせの世界に入る」ための導入の絵本を用いた。

特に、障害について書かれた絵本『さっちゃんのまほうのて』と、『ありがとう、フォルカー先生』については先述した徳田・水野の一連の先行研究を参考にして選定した。どちらの絵本にも、障害の特性についてしっかりと書かれており、さらに主人公に対してファミリアリティを抱ける内容になっている。その上、『さっちゃんのまほうのて』は、先天性四肢障害児父母の会が製作に関わっており、『ありがとう、フォルカー先生』は、自身の体験談を絵本にしたものである。当事者の目線から物語が描かれており、聴き手へ内容がストレートに伝わることも重要だと考えた。

その他、どちらの絵本にも、障害についての詳しい説明が、絵本の内容とは別に紙面をとって書かれており、内容を読んだ後の説明に用いることができた。この点において、この二冊は障害理解に有効であると判断し、選定した。

<用いた絵本の内容と、読み聞かせで心がけたこと>

- 1) 集団で一つの物語を楽しむきっかけを作り、読み聞かせの空間に生徒を引きこむために選定した絵本（生徒がリラックスできるような仕掛け）

『やさいのおなか』 きうちかつ さく・え、福音館書店

導入として用いた。絵本自体は小さめであるが、はっきりとした太い輪郭で絵が描かれており、集団の読み聞かせに用いても見やすい絵本である。

「これ、なあに？」という問いと半分に切られた野菜の断面が描かれ、次ページに答えが書かれている。

「絵本は楽しむものです。リラックスして、ぜひ、声に出して答えてくださいね。」と伝えてから読み、返事が聞こえるまで生徒に視線を傾けて待つと、何人かが答えてくれる。その言葉を受け止めつつ、時間を取って待ち、様々な答えが出たところで、次ページに移る。これを繰り返すうちに、生徒達に笑いが起きたり、様々な意見が出ることを楽しむようになってくる。絵本が楽しいものだ、発見があるものだ、と気付かせ、集団で一つの物語に入っていくという読み聞かせの空間に生徒を引きこむために選んだ一冊である。

(A 高等学校・B 高等学校 ともに 1 冊目に読んだ)

2) 自己理解・他者理解に繋がる内容の絵本

『わたし』 谷川俊太郎 作・長新太 絵 , 福音館書店

自己理解・他者理解に繋がる絵本として選定した。「わたし」という存在は、様々な立場の人から見ると違う見え方になる、ということがとても分かりやすく、シンプルに描かれている。多くの他者とともに生きる「わたし」の存在に気付くきっかけになる絵本である。たたみかけるような言葉の並びと心地よいリズム、長新太さんの個性的な絵が、生徒を引きつけた一冊でもある。

(A 高等学校・B 高等学校 ともに 2 冊目に読んだ)

3) ノーマライゼーションを伝える絵本

『ぼく、どこにでもいるかばです』 みやざきひろかず さく・え , B L 出版

ノーマライゼーションを伝える絵本として選定した。主人公のかばは、笑った顔がどうしても怒った顔になってしまうという特性を持っている。そのおかげで、人から怖がられたり逃げられたりしてしまう。自分の笑顔が大嫌いで、二度と笑わないと決意するのだが、先生から「いつもの素敵な笑顔はどうしたの？」と聞かれ、「世の中にはいろんなかばがいるんだもの。ぼくはぼく、それでいいや」と思い直し、また笑顔を取り戻すという内容。

作者は、この話を通して「ノーマライゼーション」の考え方を伝えたかったと書いている。ノーマライゼーションについての説明もあり、絵本を読み

聞かせた後に説明も読んだ。

(A 高等学校・B 高等学校 ともに 3 冊目に読んだ)

4) 主人公と周囲の人々が障害と真摯に向き合う姿が描かれた絵本

『さっちゃんのまほうのて』 田畑精一・先天性四肢障害児父母の会共同製作, 偕成社

先行研究の3) で示した、徳田・水野が障害理解を促す目的で幼児に読み聞かせに用いた絵本。指のない主人公が初めて他者と自分の違いを指摘され、それに気づき悲しみ将来への不安を抱くが、父親・母親が真摯に向き合い、主人公のそのままの姿を肯定する姿が描かれる。先天性四肢障害と真正面から向き合い、愛情深く支える両親や、受け入れてくれるお友達、幼稚園の先生の働きかけを経て、障害を指摘されたことで不登園になった主人公がまた元気に幼稚園に通う気持ちを取り戻すまでを書いた作品。

ノーマライゼーションを伝える『ぼく、どこにでもいるかばです』の後に、「実は障害について書かれた絵本もたくさんあるので、紹介しますね」と述べて、全ては読まずに紹介にとどめた。絵本をめくりながら、あらすじを全て伝えた。特にさっちゃんを支える両親の言葉、お友達の言葉、先生の言葉はそのまま読むことにした。さっちゃんに向けられた言葉は全て、生徒にも伝えたい「あなたはあなたのままで素晴らしい存在である」という内容だからである。また、内容を伝えた後に、別紙に書かれている絵本製作に携わった父母の会の方からのメッセージと、先天性四肢障害についての説明を紹介した。

(A 高等学校・B 高等学校 ともに 4 冊目に紹介として用いた)

5) LDの主人公が登場する、自伝的な絵本

『ありがとう、フォルカー先生』パトリシア・ポラッコ作・絵, 香咲弥須子訳, 岩崎書店

生徒の中にもいる可能性のある、LDの女の子が登場する絵本。自伝的な内容で、字が記号のようにしか見えないことや、いじめられる辛さ、自分も馬鹿なのだと思ってしまう体験も描かれる。しかし、彼女の特性と本質を見抜き、支え彼女の人生を変えた人物が登場する。読み聞かせでは、主人公に沿って聴き手が追体験することがで

きる。その中で、LDの特性を知り、多くを感じることができる絵本だと思われる。また、いじめ体験や不登校の経験のある生徒には、気持ちを乗せやすい作品である。あらすじを紹介する。

主人公トリシャは、幼い頃から絵を描くのが上手だったが、字を読むことがどうしてもできなかった。トリシャには文字がぐにゃぐにゃの記号のようにしか見えないのだった。授業で教科書を読むと友達に馬鹿にされ、自分は頭が悪いと思ひこみ、とても悩む。けれども、いつもおばあちゃんはトリシャの味方だった。支えだったおばあちゃんが亡くなり、転校したトリシャ。新しい学校でもまた、馬鹿にされ、いじめられる日々が始まった。そこへ、フォルカー先生が担任としてやってくる。フォルカー先生はいつもトリシャを馬鹿にする生徒を叱り、守ってくれた。そして、彼女の絵を褒めてくれた。ある日、先生はトリシャには字が別の形に見えることを知り、これまでの苦しみや努力に気付く、彼女をたたえる。そして彼女を励まし、文字を読むための様々な試みを行う。トリシャは字が読めるようになった。大人になったトリシャはフォルカー先生に偶然出会い、「先生のおかげで人生が変わったのです。今、こどもの本を書いているのですよ!」と感謝の気持ちを伝える。この絵本を書いたパトリア・ポラッコが主人公トリシャであることが最後に明かされる。

全て読むと20分程度になる長編の物語である。LDについては別の紙面に詳しい説明がなされており、簡略で紹介した。B高等学校では、初の読み聞かせであったため、あらすじを追う紹介にとどめた。ここでも絵は全て見せることと、フォルカー先生のトリシャを受容し、信頼し、賢い勇敢な子だとたたえる台詞はそのまま伝えた。A高等学校では、前年度の読み聞かせの様子を踏まえ、長編の物語でも聴けることが分かったため、全て読み聞かせた。

(A高等学校では全て・B高等学校では紹介として用いた)

6) 最後にリラックスして「読み聞かせは楽しかった」と思えるよう準備した絵本

(自分の殻から一歩外に出てみると、案外良いものだという内容が書かれた絵本)

『たまごにいちゃん』 あきやまただし作・絵、鈴

木出版

大きくなっても卵の殻に入ったまま外に出たくない鶏が主人公。卵の殻に入っていれば、いつでも甘えられるし、居心地が良い。しかし、あることがきっかけで、卵の殻が割れてしまう。母親と弟に、とっついてもかっつこいよ!と言われ、卵から出た自分の姿を見つめる。そして、「うん、きみ、悪くないよ」と水たまりにうつった自分に話しかける。

シンプルな物語とリズムカルな言葉の並び、かわいらしい絵で生徒にも人気の絵本である。シリアスな内容が続いたあとに、ほっとして、笑える絵本である。深く読めば、自分の殻から出たくない心理が描かれ、それでも一歩出れば新たな自分に出会える、という内容でもあるが、こちらからはそのような読みについては何も言わず、生徒の受け止めたままの感動を大事にした。

(前年度、A高等学校で読んだ時にも大変人気であった。今年度は、B高等学校のみ最後に読んだ)

7) 最後にリラックスして、「楽しかった」と思えるよう準備した絵本。

(自分と他者との価値観の違いに気づける内容)
『ねえ、どれがいい?』 ジョン・バーニンガム作・絵、松川真弓訳、評論社

様々な選択肢が柔らかなタッチの絵で提示され、「ねえ、どれがいい?」と問いかける内容。『やさしいのおなか』同様、聴き手が絵本を囲んで「あれがいい、これがいい」と言い合える絵本である。A高等学校で、長編の『ありがとう、フォルカー先生』を読んだ後に時間の余裕があり、生徒が疲れていると判断したため、最後に声を出して楽しんで終われたらと考え読み聞かせた。「おとうさんが学校でおどっちゃうのと、お母さんが喫茶店でどなるのと、どっちがいや?」など笑いを誘うような選択もあり、それぞれが選択しながら楽しめたようである。これも、自分と他者の価値観の違いに気付く題材であるが、そのことについては触れず、生徒の感じたままにとどめた。

(A高等学校でのみ、最後に読んだ)

4. 場の設定

絵本の読み聞かせは、1対1でも行えるが、今回は集団での読み聞かせという点に大きな意味が

あると考える。他者の息づかいを近くで感じながら、同じ物語を共有する空間と時間を大事に考え、読み聞かせの空間を作った。

読み手を囲み、扇形に椅子を並べて生徒が座るようにした。できるだけ生徒同士の距離は近くした。読み手は、全体から絵本が見える位置を守りながら、生徒の視線の中心に立ち、読み聞かせを行った。黒板、あるいはホワイトボードに絵本の題名をあらかじめ書いておき、提示した。これは、発達障害の生徒への配慮でもある（これから何をするのか視覚的に知らせておくことと、どの順番で行うのかをあらかじめ知らせておくため）。

5. 読み聞かせの方法

導入：自己紹介をした後、絵本を読み聞かせてもらった経験があるか等、簡単な質問をして読み聞かせについて少し説明する。

読み聞かせ：最初に、リラックスして、ぜひ声を出して答えて下さいね、と言ってから『やさいのおなか』を読み聞かせる。読み聞かせの世界に生徒を引きこみ、興味を持たせてから、徐々に内容の深いノーマライゼーションや障害を描いた作品に移行する。ノーマライゼーションや障害を描いた絵本については、絵本に付された説明をかいつまんで行い、適切な介入を行う。ただし、強制的に道徳的な思考をさせるような発言はせず、あくまでも障害の説明と、絵本作者の思いについて伝えるにとどめた。最後は、またリラックスして楽しめる絵本を読み、終えた。

まとめ：読み聞かせはどうでしたか？楽しんでもらえたら嬉しいです。障害を描いた絵本や、深い内容の絵本が、実はたくさんあるので、良かったら絵本だからとばかにせずに、いろいろと読んでみて下さいね。という話で終えた。あえて道徳的な話も障害についての言及も避けて、生徒の感じたままにいられるようにした。

6. アンケート

読み聞かせ後に、フィードバックとして簡単なアンケートを取った。高校生が読み聞かせをどのように受け止めたのか、読み聞かせによって他者との関わりについて何らかの意識が喚起できたのかを知るためである。アンケートの書式は、A高等学校の先生と相談の上決定した。発達障害の生

徒への配慮として、ゴシック体の大きなフォントを使用し、選択形式を多くし、下線やイラストを入れる等した。（資料1参照）

III. 結果

1. 生徒の様子

生徒は全体的には落ちついて、絵本の読み聞かせに興味を持って参加していた。しかし45分間全てを読み聞かせの時間として扱い、4～5冊の絵本を読むため、途中で疲れが出たり、眠くなったりする生徒もみられた。

1クラスだけ少数の生徒の授業妨害のため、授業が困難だというクラスがあった。読み聞かせ時にその生徒達がどのような態度で臨むか大変興味深く臨んだが、配慮の必要な二人もいつもと違う空間であったことと絵本の効果か、大きな声での妨害も離脱もなかった。むしろ、このクラスはこちらから問いかける絵本についても、答えがなかなか返ってこず大人しい印象を受けた。このクラスでは、二冊目の『わたし』と三冊目『ぼく、どこにでもいるかばです』読んでいるときは、大変静かで教室全体が絵本の世界に引きこまれ、視線が集中していることがよく伝わってきた。四冊目になると集中が切れたのか、配慮が必要な生徒達が小さい声で私語をする姿も見受けられたが、その二人も視線を合わせて読み聞かせていると私語をやめ、絵本に戻ることができた。

生徒の様子から、高校生でも集中して読み聞かせの世界に入ることができていることが分かった。また、授業とは違う体験という点でも、生徒たちには新鮮さがあり、興味を持って臨めたようである。改善点としては、絵本の冊数を少なくする、途中で疲れを取るために体を動かす等、時間の使い方に工夫をすると更に良いと思われる。

2. アンケート結果と考察

アンケートに載せた質問項目は、次の6つである。

本稿では、①、④について報告と考察を行い、他の項目については紙面の都合上、また別の機会に考察したい。

① 読み聞かせは楽しかったですか。

- 1 楽しかった 2 どちらとも
3 楽しくなかった

- ② 特に印象に残っている絵本はどれですか。タイトルを書いて下さい。
- ③ なぜその本が印象に残っているのですか。
- ④ いろんな人と共に生きるのに、どんなことが大事だと思いますか。
- ⑤ ノーマライゼーションについて理解できましたか。
1 理解できた 2 少し理解できた
3 わからなかった
- ⑥ 読み聞かせの感想を何でも良いので書いて下さい。

① 読み聞かせは楽しかったですか。

(%の小数点以下、切り捨て)

A 高等学校と B 高等学校では、読み聞かせの環境が違ったため、別々に結果を出し考察する。

A 高等学校	1. 楽しかった (61名. 93.8%)
	2. どちらとも (4名. 6.1%)
	3. 楽しくなかった (0名. 0%)
	4. 無答 (0名. 0%)

B 高等学校	1. 楽しかった (42名. 65.6%)
	2. どちらとも (13名. 20.3%)
	3. 楽しくなかった (1名. 0.1%)
	4. 無答 (8名. 12.5%)

<考察>

A 高等学校では、93.8%の生徒が読み聞かせを楽しんだことが分かる。「どちらとも」に○をつけた生徒も、他の問いによく答えており、得るものがあった時間だということが推察された。

B 高等学校は、A 高等学校よりも「楽しかった」の割合が低くなった。この結果については、2つ理由が挙げられる。まず1つ目は、対象の人数である。B 高等学校では、51人が一斉に読み聞かせ

を受けており、この人数は読み聞かせには適さない多さであった。できれば20名前後、多くても40名弱が、読み聞かせに適した人数である。今回は、2クラス合同での時間だったため、読み手からの一人ひとりへの目線や声の届き具合、生徒の絵本の見やすさに難があったと考えられる。このため、読み聞かせの良さが十分に伝わらなかったことが挙げられる。ただし、B 高等学校でも「どちらとも」「楽しくなかった」に○を付けた生徒達が、別の問によく答えてくれていた。読み聞かせの人数については、次回への懸案事項である。

2つめは、クラスの状況である。13名のクラスは、読み聞かせの人数としてはとても良かったが、授業妨害を行う生徒が含まれているとのことで、その生徒に関してはアンケートを書いてくれただけでも有り難く、また、全員が最後まで席に着き、話に耳を傾けられたこと自体が珍しいという状況であった。「楽しくなかった」の回答をした生徒も、このクラスの生徒であるが、読み聞かせの感想を書く欄には「高校生であり体験しないので、なんか新鮮だった」と書いており、それなりに新鮮な体験として捉えていることが分かる。

無答に関しては、あえて書かなかった生徒もいる可能性はあるが、他の欄には熱心な書き込みがある生徒も多く、一番上の質問を見落とした可能性のある生徒が複数名いると考えられる。

④ いろんな人と共に生きるのに、どんなことが大事だと思いますか。(自由記述)

生徒が考え、自由記述する質問である。特に高等学校毎に分ける必要がない質問項目のため、2校合わせての報告と考察を行う。自由記述の回答は全て取り上げ、内容別にカテゴリを設けて振り分け、表に示した。(無回答 9名)

内容	人数	回答
1 助け合い (協力) 支え合うこと	15名	・助け合いの心を一人ひとりが持つことが大事だと思う ・みんなで協力して、楽しく生活すること ・人は一人ひとり違うから、皆ができないことを周りがフォローすると良いと思いました・もたれ合うより支え合うこと 他
2 差別 (偏見) をしない、なくすこと	14名	・少しの差別もなくし、子どもから大人、障害者から老人まで声をかけあって親切にしていく事が大切だと思います ・偏見を誰もがしない世の中にする。少し違うだけで偏見を持たれて嫌な思いになる人を増やさないようにしたいし、僕も偏見を持たれる側なので、その気持ちがよく分かるから 他

3	相互理解 (互いに違いを認め合うこと)	12名	<ul style="list-style-type: none"> 理解すること。一人ひとり違って当たり前。違っていてステキ! 互いを受け入れて、よく理解し合うことが大事、個性や感性を大事にする上でも重要だと思う 他
4	他者理解と尊重 (受け入れること)	11名	<ul style="list-style-type: none"> 相手を理解し、尊重すること 他のいろいろな人の事をよく理解し、受け入れる 相手を理解しようとする事、個性を認めることなど 他
5	自己肯定・自己理解 と他者の受容 (個性を認めること)	10名	<ul style="list-style-type: none"> 自分の短所やコンプレックス、他人と違う所を自分の良さ、その人の良さだと思い、一人一人違うということを皆が認めていくべきだと思う。 人の個性を認め、自分の個性を認めること 個性を否定しない世界が大事だと思った 他
6	コミュニケーション ・会話	10名	<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション能力と協調性 ・触れ合いが大切 いろいろな人とわかりあえる、話し合えるということ 他
7	思いやり	8名	<ul style="list-style-type: none"> 思いやり、相手を理解すること 少しの思いやりをもつこと。大げさすぎず、ただどその人に必要なことをしてあげる 他
8	平等	3名	<ul style="list-style-type: none"> 平等に暮らす社会 ・誰にでも平等に接する 上も下もなく平等なこと
9	積極性	2名	<ul style="list-style-type: none"> 自分から声をかけてくのが大事だと思う 他
10	いろいろ	2名	<ul style="list-style-type: none"> いろいろだと思う
11	笑顔	2名	<ul style="list-style-type: none"> 笑えばいいと思う ・笑顔
12	絆	2名	<ul style="list-style-type: none"> 信頼と絆 ・絆
13	知ること	2名	<ul style="list-style-type: none"> 自分を知ってもらったり、何でも相談できることかなと思う 自分以外の人たちの障害などを色々とお知っておくこと
14	協調性	2名	<ul style="list-style-type: none"> 周りの人に合わせる事、明るく過ごせたらいいと思います 協調性
15	その他① (一言で表現しているもの)	各1名	<ul style="list-style-type: none"> 友情、人間関係、平和、愛 ・希望 ・わかんない 自己中はよくない ・誰とでも優しく接してあげること あいさつをすること・悪いことをしない・好き嫌いをしない 強く生きること。強い気持ちで人生を前に進むこと 人には優しく、自分には厳しく ・カバが大切 人柄、個性、空気を読めること
16	その他② (長文)	各1名	<ul style="list-style-type: none"> 自分のことも程良く大切に、他の人の事も大切に思うこと、思いやりを持つこと、協力し合うこと、感謝の気持ちを伝えること、悪く思ったらちゃんと謝ること、などだと思う 大きな幸せを求めるとはなく、小さな幸せを見つけることが大事だと思いました。あと、相手の気持ちを考えられる心が必要 お互いに尊重し認め合い、違いは個性、同じは協調などと様々な捉え方をして生きる 学校だと、いっぱい悩みを持つ子がいると思います。だから、そういう人に先生がその子に話を聞いて、その子たちの心を理解して学校を良くすることだと思います。誰とも仲良くする学校に… コミュニケーションも大切だけど、絵本で気持ちを伝えられることをあらためて感じる事ができたし、相手を理解し、過ごしやすい環境をともに築き上げていくことが大事だと思う

(表1 アンケート結果 「いろいろな人と共に生きるのに、どんなことが大事だと思いますか」回答)

＜考察＞

内容の分け方によっては、3.相互理解（互いに違いを認め合うこと）、4.他者理解と尊重（受け入れること）、5.自己肯定・自己理解と他者の受容（個性を認めること）が似通っているため、合わせて33名と表記することもできたが、今回はあえて三つに分けて分類した。

無回答は9名であった。今回の無回答は、オープンクエスチョンである上に、尋ねている内容が高度であったため、自由記述ができずにあえて空欄にしている可能性が高い。記述の中で1番多いのは、「助け合い・支え合い」という回答であった。次いで、「差別をしない」、そして「相互理解（互いに認め合うこと）」が挙げられた。生徒自身が絵本の内容から感じたこと、考えたことをそのままに受け止めてもらうため、読み聞かせ時に「～しましょう」「～が大切ですね」という言葉はあえて投げかけずに時間を終え、アンケートに答えてもらった。あえて方向付けをしないことで、それぞれが絵本の内容から自分なりの刺激を受けたようで、様々な回答があった。

表1からは、障害についての理解や共生への意識が高まった生徒がいること、また自己理解・他者理解の促進に繋がった生徒がいることが確認された。また、16「その他②」を見ると、「相手を理解し、過ごしやすい環境をともに築き上げていくことが大事だと思う」と回答した生徒もおり、これから社会に出る高校生として、自分達の手で社会を築くのだという言葉が出たことに頼もしさも感じた。また、16「その他①」の「強く生きること。強い気持ちで人生を前に進むこと」も、強い意志が感じられる回答である。この生徒は今回考察をしていないアンケート③「なぜ、その本が印象に残っているのですか」の部分で「この本は、僕に教えてくれたことは一つです。強く生きることです。人生は強く生きられなくちゃいけないということです」と書いている。絵本から、それぞれが自分に向けてのメッセージを受けとっているということがこの記述から見いだせる。

また、2「差別（偏見）をしない、なくすこと」の中には、「僕も偏見を持たれる側なので、その気持ちがよく分かるから」という意見もあり、読み聞かせの主人公と自分を重ねている生徒も何名かいることが分かった。

V. 結論

「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行った絵本の読み聞かせであった。アンケート結果から、この機会を通して生徒達が多くメッセージを受け止めたことが分かる。障害を隠すのではなく、特別視して排除するのではなく、互いに知り、受け入れて協力し合いながら社会を構築していくという考え方は、絵本を通して生徒達に伝わったようである。自分にも障害があるという生徒も、そうでない生徒も、絵本の中の主人公の気持ちを追体験しながら様々なことを感じる事ができたと思われる。幼い子ども達は、絵本の読み聞かせで'感じる'ことを楽しむという。高校生達も、同じように'感じ'ながら、その上でこれまでの体験と照らし合わせて、更に深く物語を捉えるのだということがアンケートの回答から見いだせる。集団の読み聞かせでも、自分のアンテナがキャッチするメッセージがそれぞれにあるのである。決まった解答もなく、暗記する必要もない「感じたことからの自分なりの学び」が、絵本の読み聞かせで得られるのではないだろうか。

本実践を経て、高校生でも「絵本の読み聞かせ」を受け入れること、絵本の内容からメッセージを受けとり、自分なりに解釈すること、自己理解・他者理解・ノーマライゼーションの理解に読み聞かせが貢献できることが確認された。

VI. 今後の課題

課題として、読み聞かせの対象人数や時間の使い方についてよく吟味することが挙げられる。特に長編の絵本が続く場合は眠くなってしまふことがあるため、伸びをする等、体を動かす時間を作る必要がある。また、それぞれが受けとるメッセージが多様なため、各人の感想でとどまらず、他者の感想を生徒達が知る機会を作ることも行いたい。

今回はアンケートの2項目のみを分析したにとどまり、④の考察についても、絵本の内容から影響を受けての回答であるか、ただ単に質問に答えたのみの回答であるかが不分明であった。今後、印象に残った絵本についての回答等と照らし合わせた上で、生徒の思考に読み聞かせが影響をもた

らしたものであるかの分析が必要であろう。アンケート結果の未考察の部分については、次回に考察することとする。

<使用絵本>

きうちかつ さく・え. やさいのおなか. 福音館書店.1997.

谷川俊太郎 作・長新太 絵. わたし. 福音館書店. 1981.

みやざきひろかず さく・え. ぼく, どこにでもいるかばです. B L出版.1988.

田畑精一・先天性四肢障害児父母の会共同製作. さっちゃんのまほうのて. 偕成社. 1985.

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.

あきやまただし作・絵. たまごにいちゃん. 鈴木出版. 2003.

ジョン・バーニンガム作・絵. 松川真弓訳. ねえ, どれがいい?. 評論社. 1983.

謝辞

本実践をご依頼くださり, アンケート結果の記載をご快諾下さったA高等学校, B高等学校の先生方に心よりお礼申し上げたい。また, 素晴らしい感性で, 読み聞かせを受け止め, 真摯にアンケートに答えて下さった高校生の皆様にも心より感謝申し上げます。



振り返りシート (資料1)

組 名前

○ 読み聞かせは楽しかったですか。

1 楽しかった 2 どちらとも 3 楽しなかった

○ 特に印象に残っている絵本はどれですか。タイトルを書いて下さい。

○ なぜその本が印象に残っているのですか。

○ いろいろな人と共に生きるのに、どんなことが大事だと思いますか。

○ ノーマライゼーションについて理解できましたか。

1 理解できた 2 少し理解できた 3 わからなかった

○ 読み聞かせの感想を何でもよいので書いて下さい。



参考文献・注釈

- 1) 荒川智は、「インクルーシブ教育の推進に向けて」において、統合教育とインクルーシブ教育の違いについて、「ユネスコの定義などを参考にすれば、統合教育とは障害児を対象に一般教育の中で特別な教育を施すことであるのに対し、インクルーシブ教育は学校から排除されうる子どもに焦点を当てつつ、多様なニーズを持つすべての子どもを対象にしている。前者はダンピングにつながったり、あるいは通常教育について行ける程度で対応を分類させたりしたが、結果的に障害児の通常教育への同化を強いることとなり、固有なニーズやアイデンティティを軽視・無視する傾向を生んだ。それに対し後者は、特定の個人・集団を排除せず学習活動への参加を平等に保障することをめざす、学校教育全体の改革のプロセスとされる。」と述べている。筆者も障害の有無にかかわらず、多様なニーズを持つ全ての子どもを対象とした、個々のニーズを満たしつつ学習活動への参加を保障する教育として捉えている。
荒川智. インクルーシブ教育の推進に向けて. 月刊ノーマライゼーション 障害者の福祉. 2007, 27 (306). <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n306/n306006.html>, (2013-03-27)
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2012. p3. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afielddfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, (2013-03-27)
- 3) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課. 平成23年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査について. 学年別不登校児童生徒数. 2012, P50. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/_icsFiles/afielddfile/2012/09/11/1325751_01.pdf, (2013-03-27)
- 4) 杉山登志郎. “未診断の発達障害, 発達凸凹への対応”. 発達障害のいま. 講談社現代新書. 2011, p.162-163
- 5) 松岡享子. “子どもを本の世界に招き入れるために”. 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,p.8-12.
- 6) ドロシーバトラー. 百々佑利子訳. クシュラの奇跡—140冊の絵本との日々—. のら書店. 1984.
- 7) 徳田克己. 幼児期からの障害理解教育—絵本を用いての理解の促進—. 日本保育学会大会研究論文集. 1994, 47, 100-101.
- 8) 徳田克己. 障害理解における絵本『さっちゃんのみほうのて』の読み聞かせの効果Ⅱ—ハッピーエンド・ストーリーを求める子どもたち—. 日本保育学会大会研究論文集. 1995,48, p.328-329.
- 9) 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.
- 10) 泰羅雅登. 読み聞かせは心の脳に届く. くもん出版. 2009.
- 11) 松岡享子. “子どもを本の世界に招き入れるために”. 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,p.27-28.