

# みんなづくりポジトリ

国立民族学博物館 学術情報リポジトリ National Museum of Ethnology

## みんなづくり Sama-Sama 塾の挑戦： 特別支援教育と知的障害者の生涯学習をめぐる

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2023-04-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 信田, 敏宏 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.15021/00010037">https://doi.org/10.15021/00010037</a>

資料 Research Resource

みんぱく Sama-Sama 塾の挑戦

—特別支援教育と知的障害者の生涯学習をめぐる—

信田 敏 宏\*

The Minpaku Sama-Sama School Challenge:  
Special Needs Education and Lifelong Learning  
for People with Intellectual Disabilities

Toshihiro Nobuta

はじめに	5.1 みんぱく Sama-Sama 塾の開始
1 知的障害のある娘の育児・教育経験から	5.2 みんぱく Sama-Sama 塾の内容と工夫
2 知的障害者にとっての学び —歴史的背景と現状	5.2.1 講義
3 特別支援教育の実態 — K 市の A 支援学校の事例から	5.2.2 クイズラリー
3.1 個別の支援計画	5.2.3 アート制作
3.2 カリキュラム	5.3 みんぱく Sama-Sama 塾の特徴
4 みんぱく Sama-Sama 塾の開催の経緯	5.4 塾生の様子・課題
5 みんぱく Sama-Sama 塾の挑戦	6 学ぶ意義と知的障害者の知的好奇心への視点
	おわりに

\*国立民族学博物館

**Key Words** : people with intellectual disabilities, special needs education, inclusive education, workshop, museum

**キーワード** : 知的障害者, 特別支援教育, インクルーシブ教育, ワークショップ, 博物館

## はじめに

知的障害児をとりまく教育環境は、障害者に対する社会的認知や保護者のニーズ、グローバルな価値に基づいた理念の導入やそれに伴う国内の法改正などにより、大きく変遷してきた。学校現場はそうした変化に翻弄されてきたと言っても過言ではない。1970年代の養護学校義務制実施以降、すべての障害児が学校教育を受けられるようになったという点では、彼らを取り巻く状況は好転しているかに見えるが、現在の教育環境が当事者である知的障害児にとって最良であるとは必ずしも言いきれない状況にある。

本稿の目的は、知的障害者の教育や学びに関する筆者の問題意識や知見を記述し、「みんぱく Sama-Sama 塾」の開催経緯や開催理由について説明した上で、これまで約5年間にわたって行われてきたワークショップの実践内容を報告することである。

本稿の前半では、筆者の育児・教育経験を紹介し、障害児教育の歴史や社会的背景、文部科学省行政の変遷、さらには知的障害者の生涯学習などに言及しつつ、現在の学校現場における特別支援教育の一例を紹介し、個人的経験から得た知見を述べる。後半では、そうした問題意識に基づいて開催された「みんぱく Sama-Sama 塾」の具体的な実践例を示し、知的障害者が学ぶ意義、さらには、生涯学習の場として博物館が果たしうる役割について考察を加える。

## 1 知的障害のある娘の育児・教育経験から

筆者はこれまで、『「ホーホー」の詩ができるまで—ダウン症児、こころ育ての10年』（信田 2015a）『「ホーホー」の詩、それから—知の育て方』（信田 2018）という2冊の本を刊行してきた<sup>1)</sup>。前者は、10歳までの子育てについて、後者は、妻が娘に様々な知識を教えてきた経験を紹介し、学びのコツや工夫を解説したものである。

『「ホーホー」の詩ができるまで』では、2003年に生まれた娘がダウン症と診断されたその時から、専門医のアドバイスを受け、早期療育に取り組んだ経験を紹介している。赤ちゃん体操や、言葉を発する前から積極的に声かけをするな

ど、言葉を教えたり、様々な刺激（具体的に言えば、脳への刺激）が必要と考えて、少し成長するとピアノや英語を習わせたり、時間があれば、あちこち出かけて、外の刺激を与えるようにした経験を記している。娘は地域の公立小学校の特別支援学級（以下、支援学級と同義）に通ったのだが、支援学級では国語や算数の丁寧な指導があり、普通学級との交流授業においても、様々な授業や行事を経験する機会に恵まれた。おかげで6年の間に娘の学習はかなり進み、その後の学習の基礎が築かれたと考えている。

こうしたことを紹介した後で、さらに2冊目の本『「ホーホー」の詩、それから』を書こうと思い立ったのは、娘の学びの実践の紹介に加えて、知的障害のある子供にとっての学びの意義を伝えなかったからである。

中学校は、本人の意向を確認した上で、特別支援学校（以下、支援学校と同義）の中学部に進学した。娘は、見学の際、支援学校の設備の整った明るい校舎や優しく接してくれた教員たちが気に入っていたようであった（詳細は、拙稿（信田 2016a）を参照）。筆者も、支援学級よりも支援学校の方が、障害のある生徒に対する手厚いサポートやノウハウがあるだろうと考えており、事前の面談でも、「個別の指導計画（後述）」によって、小学校からの学習を継続できると言われたので安心していた。

しかし、支援学校の内実は予想していたものとは違っていた。確かに障害のある生徒に対する身体的なサポート体制や施設や設備は充実しており、保護者からの個別のリクエストにも対応していたが、学習面については、国語や数学などの教科学習の時間がないなど、小学校の支援学級のカリキュラムとは大きく異なっていた。

教科書がなく、代わりに、年度初めに10冊近くいろいろな書籍が配布されたが、授業では使用されなかった。配布された書籍は、娘が2、3歳頃に読んでいた歌が流れる絵本や、幼児用図鑑、「けがをしたらどうする？」といった生活に関する絵本などであった。

中学部では、様々な障害の種類や程度の生徒たちが一緒に取り組むようなクラス分けになっていたのも、字を書くのが難しい生徒に合わせたレベルで授業が行われていた。高等部になると、中学校の支援学級に通っていた生徒が加わり、レベル別の授業を取り入れる工夫が見られたものの、「就労」に向けての作業学習

表1 卒業後に利用する主な障害福祉サービス

就労移行支援	一般企業等への就労を希望する人に、一定期間、就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練を行う
就労継続支援 (A型)	一般企業等での就労が困難な人に、雇用して就労の機会を提供するとともに、能力等の向上のために必要な訓練を行う
就労継続支援 (B型)	一般企業等での就労が困難な人に、就労する機会を提供するとともに、能力等の向上のために必要な訓練を行う
生活介護	常に介護を必要とする人に、昼間、入浴、排せつ、食事の介護等を行うとともに、創作的活動または生産活動の機会を提供する

(厚生労働省 HP のデータを元に筆者作成)

の授業数が増えた。中学部では、週2日の午前中が「作業学習」の時間であったが、高等部になると、週3日の午前中が「作業学習」の時間になった（そのうちの1日は午後も作業学習を行う生徒もいた）。

この場合の「就労」とは支援学校で使われる用語だが、一般企業での就労ではなく、厚生労働省が所管する就労移行支援や就労継続支援（A型、B型）、生活介護などの障害福祉サービスを利用することを意味する（表1）。

筆者は、教科学習が行われていなかったり、作業学習の時間が多いなど、支援学校の現状に問題意識を持つようになった。支援学校といえば、障害児に対して手厚いサポートを行っているというイメージがある一方で、昨今のニュースでは、支援学校の教師による体罰や虐待なども報じられている。生徒の個人情報への配慮もあり、支援学校における教育や学習の内容が広く一般に公開されたり、積極的な情報発信がなされるような状況は生まれにくいのが実情であろう。そこで以下では、障害児教育の歴史を紐解きつつ、支援学校の実例を取り上げながら、知的障害児の学びの現状について記述する。

## 2 知的障害者にとっての学び—歴史的背景と現状

本節では、少し視野を広げ、日本における知的障害（児）者の教育の歴史と現状について述べてみたい。高橋らによれば、近年、知的障害（児）者に対する教育のあり方に変化が生じているという。少し長くなるが以下、引用する。

「従来、知的障害教育は「知能を伸ばす教育より、いかにして社会性を培い、社会自立を

図っていくかを究極のねらい」(全国知的障害学校校長会, 1999 (引用はそのまま))とし、児童生徒の生活に基づいた「経験」が基本の生活教育とされてきた。知的障害教育において適応機能の改善・向上が強調されるのは、知的理解に制約があっても行動的理解によって社会適応が可能になると考えられているためである。しかし、近年、上記のような知的障害教育理解を修正する動きも徐々に出始めている。例えば「知的障害者等の中には、高等部卒業後も引き続き教育を受け、多様な生活体験・職業体験を行ったり、他者とのコミュニケーションを行ったりする中で生活や就職の基盤となる力を身に付け、成長したいと考える者もいる。しかしながら、現状において継続的な学びの場は少なく、卒業後すぐに就職したが、適応できずに早期に離職することになったり、自らの能力を十分に発揮する機会に必ずしも恵まれなまま過ごしたりする場合もある」、それゆえに「ライフステージ全体を通じ、本人が希望する学習を主体的、継続的に行うことができるよう、条件整備を行う必要がある。障害を通じて自己の発達や成長に向けて学び続ける環境の整備を図ることで、障害者の真の社会参加・自立を実現することが期待できる」等のように(学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議, 2019 (引用はそのまま)), 知的障害の発達に応じた長期的な学びのあり方の検討が求められている」(高橋ほか 2020: 34)。

ここで焦点化されているのは、学校卒業後の生涯学習の必要性であるが、本節では、高橋らの問題提起である、「従来の知的障害教育」と知能を伸ばす教育が後回しになってきた歴史的背景について考えてみる。

そこでまず日本における障害児の教育史、特に戦後の歴史を簡単に振り返ってみたい。以下の記述については、中村満紀男編『日本障害児教育史【戦後編】』(中村編 2019)や、越野和之著『障害者問題研究』所収論文「知的障害教育の制度とその今日的状況」(越野 2020)を参考にしている。表2の年表は、これらの論考を参考に筆者が作成した。

日本では、1947年、GHQの指導の下、学校教育法が施行され、公的な障害児教育が始まる。それは、盲・聾・養護学校および特殊学級という「二つの特別な場」における障害児教育の体制である。日本においては、健常児と障害児が一緒に学ぶという教育方針は取らず、いわゆる分離教育が出発点であった。

現在の知的障害にあたる精神薄弱は、白痴・痴愚・魯鈍に区分され(知的障害の重度・中度・軽度にあたる)、白痴については「就学免除」、痴愚のうち、遅滞の程度が高度の者(重度に近い者)は「就学猶予」とされていた。魯鈍の場合は、養護学校および特殊学級に入学させることになっていた(越野 2020: 3)。つまり、知的障害児のうち、重度および中度(の中でも重度の者)は、学校に通わせなくてもよかった。一方で、1947年に開始された「義務」教育においては、

表 2 日本における障害児教育の歴史

年	法令, 出来事など
1947 年	学校教育法: 盲・聾・養護学校および特殊学級という「二つの特別な場」における障害児教育を構想
1953 年	文部事務次官通達 精神薄弱を「白痴・痴愚・魯鈍」に区分(重度・中度・軽度の知的障害に相当) 白痴: 就学免除 痴愚のうち, 遅滞程度が高度: 就学猶予 魯鈍: 養護学校に入学させる。または特殊学級に入れて指導
1973 年	養護学校義務制実施の予告政令(義務制は 1979 年に実施) 就学措置とセット: 「就学基準」に基づいて就学先を国が措置する特殊教育制度の完成
1993 年	「通級による指導」が新設(発達障害児の増加などに対応) 知的障害児は対象から除外
2002 年	学校教育法施行令改正 認定就学: 小中学校の施設整備が整っているなど特別な事情がある場合, 養護学校等ではなく通常の小中学校への就学が可能
2006 年	国連総会における障害者権利条約の採択: 教育におけるインクルージョンの提唱(日本政府は 2007 年に条約に署名, 2014 年に批准)
2007 年	特別支援教育の開始(特殊教育からの転換) 養護学校等から特別支援学校へ
2013 年	学校教育法施行令改正 特別支援学校に就学させるかどうかを決める「就学基準」を廃止 知的障害児の場合も, 通常の学級における指導が条件付きで認められる
2014 年	インクルーシブ教育への転換

(筆者作成)

教育を受けさせることが義務となる。したがって、障害児教育においても同様に、就学が免除される、あるいは、就学が猶予されるというのは、教育を受けさせる義務を免れるということの意味する。いずれにしても、こうした制度の下では、発達検査等で重度および中度に認定されると、学校に通いたくても通えない状態が生ずることになる。

1973 年、養護学校義務制実施の予告政令が発せられ、1979 年から養護学校義務制が実施される。どんなに重い障害があろうと、障害児は希望すれば養護学校に通うことが可能となった。ただし、障害の程度に応じた「就学基準」に基づいて国が就学先を措置する就学措置も実施されることになる。こうしたなか、知的障害児といっても軽度の子供たちに限定されていた知的障害教育は大きな転換点を迎える。それまでの知的障害教育は、軽度の知的障害児を対象として、社会に出て働くための訓練的な教育が主流であった。なぜなら、戦後直後の時代には、

障害福祉サービスは存在せず、障害者であっても、職業自立が必要であったからである。しかし、養護学校義務制になり、重度の知的障害児をはじめ、様々な障害を持つ子供たちが加わると、従来の教育方法だけでは対応が難しくなっていた。結果、実際には社会に出て働くことが難しい子供たちのための教育、すなわち社会性や自立性を重視した教育にシフトしていった。とはいえ、障害福祉サービスであっても、利用者にはクッキー作りや袋詰め、お守り作りなどの内職的作業、清掃や園芸作業などが求められることから、従来の職業訓練的な要素も継続されていく。

1990年代から2000年代にかけて、発達障害児の増加など、障害児教育全般に変化が生じ始め、それが間接的あるいは直接的に知的障害教育の分野にも影響を与えていく。1つは、1993年から始まった「通級による指導」（普通学級と特殊学級の両方での指導）である。背景としては、養護学校や特殊学級に通っていた（通うしかなかった）盲・聾児が普通学級に通いたいという要望や、発達障害のある子供の増加などが考えられるが、いずれにしても、この段階において、従来の「二つの特別な場」（盲・聾・養護学校および特殊学級）での障害児教育に修正が加えられるようになる。

2002年には学校教育法施行令の改正がなされ、軽度の知的障害児であれば、認定就学により、通常の小中学校への就学が可能になる。とはいえ、中度・重度の者は、養護学校に就学させることに変わりがなかった。こうした状況に大きな変化を与えたのは、国連の障害者権利条約（2006年）である。そこでは、教育面においてもインクルージョンが奨励されており、それは日本の分離教育の方針とは大きく異なるものであったが、日本はこの条約を批准し、国内法を修正する動きが起こる。2007年には、「特別支援教育」が開始され、養護学校の名称は特別支援学校へと変わり、それまでの特殊教育からの転換が図られる。2013年、学校教育法施行令が改正され、特別支援学校に就学する「就学基準」が廃止される。知的障害児の場合も、通常の学級における指導が条件付きで認められるようになったのである。そして、2014年にはインクルーシブ教育へと転換する<sup>2)</sup>。

「特別支援教育」と「インクルーシブ教育」については、以下のような説明がなされている。



○障害のある子供については、障害の状態に応じて、その可能性を最大限に伸ばし、自立と社会参加に必要な力を培うため、一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行う必要がある。

○このため、障害の状態等に応じ、特別支援学校や小・中学校の特別支援学級、通級による指導等において、特別の教育課程、少人数の学級編制、特別な配慮の下に作成された教科書、専門的な知識・経験のある教職員、障害に配慮した施設・設備などを活用した指導や支援が行われている。

○特別支援教育は、発達障害のある子供も含めて、障害により特別な支援を必要とする子供が在籍する全ての学校において実施されるものである（「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」『日本の特別支援教育の状況について』文部科学省 2019年9月25日より）。

「インクルーシブ教育」については、2012年7月に公表された文部科学省のウェブサイトでは、国連の「障害者の権利に関する条約」を引用しつつ、以下のように説明されている。

障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及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、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている（「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」文部科学省2012年7月より）。

そして、インクルーシブ教育を進めていく上で必要なこととして、合理的配慮、多様な学びの場の整備、教職員の確保、学校間の連携の推進、交流及び共同学習の推進などが謳われている。インクルーシブ教育システムについての文部科学省の定義は、インクルーシブ教育をテーマとした書籍や論文、ウェブサイトの中で、たびたび引用されるようになる（例えば、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所のウェブサイト、丹野（2016:240））。

以上のような動きは、障害者の生涯学習についての施策にも連動していく。先に引用した文章の「学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議」の見解は、こうした動きの中で出てきたものである。

日本政府は、2014年に国連の「障害者の権利に関する条約」を批准し、2016年には「障害者差別解消法」を施行したが、それを受けて、文部科学省では、上述した特別支援教育の動きと並行して、学校卒業後の生涯学習に関しても、様々な施策や事業を展開するようになった。2017年度には、生涯学習政策局（現在は、総合教育政策局）に「障害者学習支援室」を新設し、2018年度からは「障害者の多様な学習活動を総合的に支援するための実践研究」事業を開始した<sup>3)</sup>。2019年3月、文部科学省は「障害者の生涯学習の推進方策について——誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して」という報告書を公表している。一方、文化庁では、生涯学習とは直接的には関連していないが、「障害者による文化芸術活動の推進に関する法律」に規定された施策に基づき、鑑賞の機会の拡大・創造の機会の拡大・作品等の発表の機会の確保などを目的として、「障害者等による文化芸術活動推進事業」を2019年度より実施していることも付け加えておきたい。

なお、みんぱく Sama-Sama 塾の活動は、文部科学省による「社会教育施設において障害者が学習活動に参加する際に行う合理的配慮に関する調査（2019年度）」、総務省近畿管区行政評価局による「博物館・美術館における利用者の安全性・利便性の向上に関する調査——ユニバーサルデザインの推進を中心として——（2021年度）」のヒアリング対象になり、それぞれ報告書<sup>4)</sup>が公表されている。

以上、障害児教育、特別支援教育の歴史的背景ならびに、それに連動する形で推進されている障害者の生涯学習について制度の側面から述べてきた。次節では、筆者の家族の経験に基づき、特別支援教育の現状を紹介する。実際に受けた教育やその環境について当事者とその家族の経験を提示することは、課題を具体的にとらえるという点で有効であろうと考えている。

### 3 特別支援教育の実態——K市のA支援学校の事例から

筆者が居住するK市には、表3のように、大きく分けて総合制・地域制、職業学科、病弱の3種類の支援学校があり、そのうち職業学科は高等部のみである。娘が通っていた総合制・地域制のA支援学校に教科学習の時間がないといった事態が起きている要因としては、以下のような構造的な問題が考えられる。

表 3 K 市の支援学校の生徒数 (2022 年 5 月 1 日現在)

学校名	A 支援学校	B 支援学校	C 支援学校	D 支援学校	E 支援学校	F 支援学校	G 支援学校		H 支援学校
	総合制・地域制				職業学科		病弱		病弱
小学部	94	56	85	60				1	16
中学部	48	36	70	41					11
高等部	94	86	87	94	102	104	69	1	

\* 職業学科は軽度の生徒（発達障害の生徒を含む）で構成される。一般企業への就職（障害者枠）を目指す。

(K 市教育委員会 HP のデータを元に筆者作成)

かつて K 市では、中学校の支援学級に通うような軽度の知的障害児は、高等部になると支援学校の職業学科に多く通っており、そこに合格しない子供たちや、職業学科への進学を希望しない子供たちが、総合制・地域制の支援学校高等部に通っていたのである。結果として、総合制・地域制の支援学校は、重度の障害のある生徒たちが多数となり、教科的な学習は難しかったのである。しかし、近年、中学校の支援学級や支援学校高等部の職業学科では、発達障害のある生徒が増加し、かつては中学校の支援学級や支援学校の職業学科に通っていた中度・軽度の知的障害児たちが、そこから「押し出される」形で、重度の障害のある生徒たちが多数を占める総合制・地域制の支援学校に通うようになっていった。

こうした状況の変化に応じて、本来なら、総合制・地域制の支援学校でも、中度・軽度の障害のある児童生徒に対して教科的な学習を実施すべき、もしくは実施可能であるはずが、実態としては、総合制・地域制の支援学校は依然として重度の児童生徒が中心の教育体制が続いており、中度・軽度の児童生徒にも対応した体制にはなっていない。総合制・地域制の支援学校の教頭は教科学習をしない理由として「発達指数<sup>5)</sup>が 30 くらいの子供たちに教科的な学習をしても効果がない」と話していたが、これは一昔前の支援学校の考え方であって、近年では、もう少し発達指数の高い生徒も総合制・地域制の支援学校に通うようになっているのである。

### 3.1 個別の支援計画

2007 年に文部科学省が従来の特殊教育から特別支援教育に転換して以降、学校教育の現場では、障害のある児童生徒に対して、2009 年から「個別の指導計

画」が作成されるようになった<sup>6)</sup>。児童生徒一人一人に毎年「個別の指導計画」が作成され、継続的な支援を行えるようにしたのである。

A 支援学校では、「個別の包括支援プラン」という名の「個別の指導計画」が作成されているが、小学校の支援学級と違い、教員だけではなく本人と保護者の意見が盛り込まれているのが特徴である。

「個別の包括支援プラン」には本人、保護者、指導者、そして地域の願いが記載され、3年後に目指す姿（中学卒業後）という長期目標と、半年から1年後に目指す姿（短期目標）が設定される。その具体的内容としては、図1に記載されているように、例えば、「エプロンの紐が体の後ろで結べるようになってほしい」という保護者の願いを教員が面談で聞き取ったとすると、その願いは、長期目標としては「身の回りのことで自立できることを増やす」となり、短期目標としては、「蝶々結びができる」となる。それが「個別の包括支援プラン」の中に書き込まれていく。実際、保護者の願いというのは、教育の専門家でもない「願い」なので、具体的なものが多い。

そのようにして作成された「個別の包括支援プラン」を元に、生徒が参加する

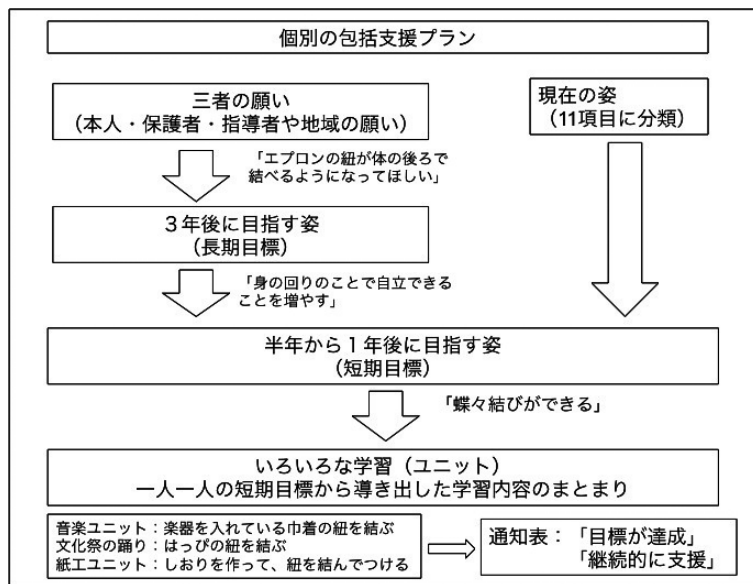


図1 個別の包括支援プランの概要（中学部入学説明会の資料を元に筆者作成）

学習ユニットが決まっていく。後述するが、教育の目標は、何か教科的な目標ではなく、生徒のニーズに沿ったものになる。特殊教育の時代には、個々の生徒の障害の種別や程度に合わせた教育が行われていたのだが、特別支援教育に転換した際、障害種別の教育ではなく「特別な教育ニーズ」に沿った教育へと変更された。その結果、個々の生徒のニーズに沿った教育がなされるようになったのである。

「エプロンの紐を結べる」という保護者の願いが教育の目標になった生徒は、音楽のユニットでは楽器が演奏できるとか、歌が歌える、あるいは歌の歌詞を理解することが目標になるのではなく、「楽器を入れている巾着の紐を結ぶこと」が目標になる。もしくは、文化祭の踊りに参加する目的が「はっぴの紐を結ぶ」ことになる場合もあるし、紙工作業においては、紙工作ができることが目標ではなく、作ったしおりに「紐を結びつける」ことが目標になる。通知表には、そうした学習ユニットで紐が結べたかどうかの評価され、それが達成できた場合には「達成」と評価され、できていない場合には、「継続的に支援していく」となる。達成されない場合は、その生徒は1年中、場合によっては3年間、事あるごとに紐を結ぶ作業をすることになる。

特別支援教育における「特別な教育ニーズ」に対応した教育では、教員は保護者から児童生徒のニーズを聞き、その達成に向けて支援する。ここで留意しておく必要があると思われるのが、教員は必ずしも生徒の障害特性、例えば、ダウン症や自閉症の違いを理解しなくても対応可能な仕組みになっているということである。たとえ全ての生徒の障害特性を詳細に把握できたとしても、異なる障害特性をもつ複数の生徒に同時に対応するのはかなり難しいということもあるだろう。

### 3.2 カリキュラム

生徒個々の「個別の包括支援プラン」に基づき、カリキュラムや学習ユニットが編成され、時間割がつくられるというのが理想的な形だが、実際は、時間割が先であり、個々の生徒の課題・目標は、学習ユニットにおいて取り組まれることになる（表4を参照）。

以下では、表4の時間割および表5に示されている個々のカリキュラムの具体的な内容を検討する。なお、時間割等に記載されている、基礎学習、ワークスタディ（作業学習）、ライフスタディ（生活学習）、総合的な探究の時間などは、学

表4 A 支援学校の時間割 (高等部)

		月	火	水	木	金
1	9:00~ 9:45	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
2	9:50~ 10:35	基礎学習 (ランニング等)	基礎学習	基礎学習	ライフスタディ 「言語・数・情報」	ライフスタディ 「言語・数・情報」
3	10:40~ 11:25	ワークスタディ	ワークスタディ	ワークスタディ	ライフスタディ 「家庭・地域生活」	ライフスタディ 「家庭・地域生活」
4	11:30~ 12:15					
給食	12:15~ 13:15					
5	13:15~ 14:00	クラススタディ	ワークスタディ または ライフスタディ	ライフスタディ	クラススタディ	総合的な探究の 時間
6	14:05~ 14:50	終わりの会			終わりの会	
			終わりの会	終わりの会	終わりの会	

(配布された時間割を元に筆者が作成)

習指導要領<sup>7)</sup>に記載されている用語である。支援学校では、時間割やユニット名などにカタカナ表記を用いる傾向があり、字義は理解できるものの、具体的な内容が想像されにくく、実際に何が行われているのかはよく理解できない。

朝の会では、着替え、個別課題、1日の予定確認が行われる。着替えは、着替えの練習であり、身辺自立のためとされる。身辺自立もまた、学習指導要領に記載されている用語である。その他、自習が行われており、漢字プリント、紐通し、パズル、歌の絵本を読むなど、それぞれの生徒に合わせた内容になっている<sup>8)</sup>。

基礎学習は、ランニング、ウォーキング、コア・トレーニングに分かれるが、基本、体を動かす時間である。ランニングでは20分程度、休憩することなく、校庭を走り続ける。高等部になり、走るのが苦手な生徒のために導入されたウォーキングの時間では、2、30人くらいの生徒が教室の中を周回し続ける。コア・トレーニングとは、理学療法的なりハビリであり、主として車椅子を利用する生徒が、体のマッサージをしてもらっている<sup>9)</sup>。

ワークスタディ（作業学習）とは、陶工や食品加工、メンテナンスなどのユニットに別れて、作業を行う授業である。役割・創作は、他のワークスタディに入るのが困難な生徒のためのユニットである。ただし、例えば、陶工での作業の目的は陶芸の技術を習得することではなく、卒業後に、陶芸のある作業所に行く

表 5 カリキュラムとの実態

時間割の枠組み	内容	実態等
朝の会	着替え 個別課題 1日の予定確認	着替えの練習 自習（漢字プリント、紐通し、パズル、絵本など）
基礎学習 ランニング ウォーキング コア・トレーニング	校庭・体育館を周回 広めの教室内を周回 リハビリ	20分ほど走る。休憩なし 走るのが苦手な生徒対象 理学療法的なりハビリ（車椅子の生徒対象）
ワークスタディ（作業学習）	手工芸 織染 陶工 食品加工・調理 メンテナンス作業（清掃活動） そのほかカフェでの接客など 役割・創作	中学部は1年間、原則変更不可 高等部は3年間、原則変更不可 「役割・創作」は重度の生徒対象
ライフスタディ（生活学習） （縦割りで実施）	音楽的な学習ユニット 美術的な学習ユニット 運動的な学習ユニット	専門外の教員が担当 教科の授業ではなく、片付け、物を運ぶなどの目標が個別に設定 レベル別
ライフスタディ（生活学習） （学年で実施）	調理実習、音楽、美術、運動、 行事の練習・準備  言語・数・情報 家庭・地域生活	校外活動 公共交通機関を利用する練習 スーパーでの買い物の練習など 単発的な授業であり、教科書はない
クラススタディ（クラス活動）	担任の裁量	行事の練習・準備・清掃など
終わりの会	明日の予定確認	

（筆者作成）

ためでもない。担当の教員によれば、「じっと座って作業をすることや、困った時に指導者に伝えることが目標になっている」とのことである。教育目標とワークスタディの内容との関係や効果が必ずしも明確にはされていない。手工芸のユニットの場合、刺繍に取り組むのだが、新しい模様を教えてもらったりはせず、1年間ほとんど同じ作業をする<sup>10)</sup>。

ワークスタディは、中学部では、週のうち午前中の2日間であるが、原則1年間、ユニットの変更はできない。高等部になると、週3日の午前中がワークスタディの時間になり、生徒によっては午後もワークスタディを選択している。高等部では、原則3年間、ユニットは変更できない<sup>11)</sup>。

ライフスタディは、1, 2, 3年生の縦割りで学習ユニットが組まれる時間とそ

それぞれの学年で活動をする時間に分かれる。縦割りのライフスタディは、大きく分けて、音楽的な授業、美術的な授業、そして運動的な（体育的な）授業である。「的な」と書いたのは、教科学習ではないという意味である。つまり、音楽の授業でも、美術の授業でも、体育の授業でもないのである。教頭は、「音楽の授業では音楽の知識を学ぶのではなく、それぞれの目標を持った生徒が集まって、音楽的な授業の中で、その目標に取り組む授業になっている。似たような目標を持った生徒を集めてユニットを作っている」と言っていた。しかし、授業内容は合唱、合奏、歌唱など音楽の授業そのものである。実際、専門外の教員が授業を担当することが多く、社会科の免許を持っている教員が音楽的なユニットや美術的なユニットを担当していた。繰り返しになるが、授業の学習目標は、教科としての音楽や美術の目標ではなく、それぞれの生徒の目標・課題（片付け、ものを運ぶ、紐を結ぶなど）なのだという。それぞれの目標を達成するために、生徒は授業を受けるのである<sup>12)</sup>。

専門外の教員が教えていたり、レベル別のユニットになっていないために起こっている弊害について、学校に指摘したところ、娘が参加する授業は、専門の教員が担当するようになり、同じくらいのレベルの生徒を集めたユニットになっていった。ただし、専門の教員だからといって、適切な指導が行えるわけではない。社会科の免許を持っているある教員は、自分は大学を卒業して支援学校に採用されたが、一度も社会科の授業をしたことがない、ましてや障害のある子供に教科的な学習を教えた経験もないので、どのように教科的な授業をしたらいいのかわからないと、話してくれた<sup>13)</sup>。

学年で行うライフスタディは、音楽的な授業、美術的な授業、運動に加えて、調理実習や行事の練習・準備がある。高等部では、「言語・数・情報」「家庭・地域生活」が追加された。その他、学年で行うライフスタディでは、校外に出かける練習として、公共交通機関を利用する練習、スーパーで買い物をする練習などもあった<sup>14)</sup>。例えば、水族館への校外学習の目的として掲げられているのは、魚の生態を学ぶことではなく、団体行動をきちんと行えること、公共交通機関を利用すること、ルールを守って施設を利用することなどであった<sup>15)</sup>。「言語・数・情報」は、国語的・数学的な学習の時間であるが、授業内容としては、知識の積み上げではなく、単発的な内容にとどまり、すでに小学校や中学校で学んだ内容



も多く、教科書はない。

A 支援学校の授業は、普通学校の担任制授業とは異なり、クラススタディ以外のすべての授業が、複数の教員によるチームで実施されている。A 支援学校に限らず、一般的に支援学校では、複数の教員による授業が行われているが、支援学校の教員をしていた友人に聞いたところ、「支援学校の授業ではチームワークが大事であるが、なかには、チームワークを乱す教員もいないわけではない。非協力的、やる気のない教員もいる」とのことであった。

こうした課題のある教員の問題も考慮し、授業を問題なく進めていくためには、教員の配置が重要となる。学年によっては、強度行動障害のある生徒が複数いる場合もあり、とりわけ、重度の生徒を誰が見るかが問題となる。つきっきりで付き添う必要があるからである。大変な対応を一人の教員に任せるわけにもいかないの、教員の負担をなるべく平均化しなければならない。そうすると、個々の生徒のニーズに対応することよりも、教員の配置が優先されるといったことも起こりうる。

行事の練習や準備は、普通学校以上に、多くの時間が費やされ、主に、クラススタディやライフスタディの時間が使われる。文化祭となると、何カ月以上も前から準備が始まり、直前になると、通常の授業が変更され、週のうちのワークスタディ以外のほとんどの時間が、リハーサルのために費やされる<sup>16)</sup>。

こうした A 支援学校の教育システムは、教育関係者から注目を集めており、全国から見学に訪れている。教員たちの負担を軽減でき、しかも、ニーズに対応した教育が行えるからである。しかし、実態を見てみると、カリキュラム編成や教育システムは、教員一人一人の専門や意欲を活かせる仕組みにはなっていない。ある管理職の教員は、担任制を取らない理由として、能力の高い教員とそうでない教員の凸凹をならす（平均化する）ためなのだと話してくれた。課題のある教員も多いなかで（本稿の注 1 参照）、問題なく授業を運営するための対策なのである。それが、全国のモデル校の実態であるところに、日本の障害児教育の問題が潜んでいると考える。学校は教員ファーストになっていて、そこで置き去りにされているのは、教育現場の主役たる生徒なのである<sup>17)</sup>。

さらに言えば、現在の支援学校は、卒業後の進路として障害福祉サービスの利用者になることを目標としており、学校関係者だけでなく、保護者の多くも、そ

うした目標に向かって進んでいる。それは、後述するように、学校卒業後の選択肢の少なさに起因している。選択肢が少ないことが、ワークスタディに代表されるような、適応を目的とした訓練的な内容の教育にとどまる1つの要因になっている。

#### 4 みんなく Sama-Sama 塾の開催の経緯

以上のような、様々な理由から教科学習が行われない状態、あるいは学びの場がない状態を放っておけないと考え、中学部の当初から、筆者の妻は、家庭で「お母さん授業」と称した学習の時間を作り、娘に様々な知識を教え始めた。学校教育の改善を訴えたり、改善するのを待っているよりも、日々成長する娘を前にして、自分たちで何とかするしか事態を改善する方法がなかったからである。

小さい頃から娘の学習担当だった妻は、小学校の頃から年間1,000枚程度の学習プリントを手作りし、娘の学習のサポートをしてきた。支援学校の中学部に進学してからは、歴史や地理、宇宙や生物、英語などの分野を中心に「お母さん授業」を行った。娘は毎日「お母さん授業」を楽しみにしていて、帰宅した筆者に嬉しそうに学んだ内容を話してくれた。詳細な内容については、『「ホーホー」の詩、それから』を参照してほしい。漢字が好きな娘は漢字検定に挑戦し、中学校卒業レベルの3級に合格した。付言すると、支援学校では漢字を教えてくれる時間はなく、自宅で妻と二人三脚の学習によって、娘は漢字を覚えていったのである。

こうした娘の姿を見ながら、筆者は知的障害のある子供たちの学習の機会が極端に少ない現在の特別支援教育の現状に疑問を抱くようになった。上述したように、支援学校では身辺自立や集団行動、音楽的・美術的な学習、体力をつける学習、作業学習がほとんどで、新たな知識や教養を身につける授業は皆無と言っても過言ではない。

高等部を卒業した後、高等教育機関に進学する生徒は極めて稀であり、多くの人は障害福祉サービスを受ける利用者となり、関連する福祉施設（福祉作業所）に通う。彼らには選択肢が極めて少なく、彼らに対応した生涯学習などの学びの場はほとんどないのが実状である。近年、生涯学習については、上述したように、文部科学省を中心に新たな動きが出てきているが、限定的な動きにとどまっ

ている。

また、支援学校の中学部や高等部が、「就労」のための準備期間になっており、保護者や福祉施設から、「働くための準備をしてほしい」という要望が強くなっているという現実もある。一方で、学びの意欲は障害の有無に関わらず、誰もが持ちうるものだろう。娘の同級生の保護者や「みんぱく Sama-Sama 塾」に参加している保護者からも、「もっと学ばせてあげたい」という意見を聞くことがある。ここでの課題は、障害のある子供たち自身が、学びの意欲を持っていても、それをはっきりと主張し表現することができない場合が少なくないことである。

娘は赤ちゃんの頃から絵本が好きで、毎日欠かさず読み聞かせていた。休日は博物館や美術館、神社仏閣、植物園や動物園、水族館などを訪ね、娘は行く先々で出会う展示品や植物、生き物に興味を持ち、「なに？なんで？大きい！すごい！きれい！」と、筆者や妻にいつも語りかけていた。娘は成長に応じて、好奇心を持ち、考え、疑問に思い、知りたいと思うようになっていき、そんな娘の知的好奇心を満たすため、文字を教え、本を読み聞かせ、ピアノや英語を習わせ、算数、歴史、地理など、様々な知識を教え、知的な栄養を与え続けてきた。娘は、記憶力、考察力、推察力を養っていき、新しい知識を学ぶ喜び、楽しさを感じ、学ぶための努力も惜しまないように思われる。

こうした学びの意欲は、筆者の娘に限ったことではなく、すべての知的障害者に共通するものであろう。一方で、学びたいという意思をうまく伝えられない場合、障害特性や程度、学習の段階によって、学びの意欲や学びたいと思う内容は多様であると考えてよい。

しかしながら、現実にはこの多様性が理解されないまま、ともすると「知的なことは理解できないだろう」とみなされ、「知的障害」という言葉が一人歩きし、その言葉に囚われ、保護者も教育者も知的障害者に対して学習を進める意欲を失っていることは否定できない。

筆者は、以上のような知的障害者の学びをめぐる状況を顧慮し、知的障害のある人たちに学びの場を提供する可能性について思いをめぐらすようになった。特別支援教育の専門家ではない筆者にできることは限られていたが、本館の博物館としての資源を活用すれば何かできるのではないかと考え、「みんぱく Sama-Sama 塾」を始めたのである。

## 5 みんぱく Sama-Sama 塾の挑戦

「みんぱく Sama-Sama 塾」は、知的障害者を対象とした学習ワークショップである。世界の文化や民族の多様性をテーマに、2018年9月に開始して以来、年に3～4回程度（コロナ禍前は6回実施した年度もあった）、継続的に実施している<sup>18)</sup>。

ワークショップを開催するにあたって、近畿圏の支援学校、障害福祉サービスを行う福祉施設に募集チラシを配布するなどして、塾生を募集したところ、大阪だけでなく、兵庫や京都から総勢40名以上の応募があった<sup>19)</sup>。ダウン症だけでなく、自閉症、発達障害、視覚障害、身体障害のある方など、障害の種類も様々で、年齢も中学生から40代の方までと幅広い。対象者は、原則として中学生以上の知的障害者であり、保護者・介助者の付き添いを条件としている。

当日のスタッフは、筆者と元支援学校教員の女性2人であり、彼女たちには塾生のサポートをしてもらっている。講義、展示場クイズ、アート制作については、主として筆者の妻と娘がテーマやアイデアを考える場合もあれば、講師を依頼する回もある。アート制作については上述の2人のスタッフからもアイデアを提供してもらっている。

「みんぱく Sama-Sama 塾」の基本理念には、多様性、インクルージョン、自由な学びがある。正式名称である「みんぱく Sama-Sama 塾」には、ひらがな、アルファベット、漢字、そして、通称であるサマサマ塾にはカタカナも使われており、多様性を表している。また「Sama-Sama」とは、マレーシア語で「(あなたと)同じです」という意味であり、英訳すると「You are welcome!」となる。加えて、自由に学ぶ場としての意味で「塾」という語を用いることで、インクルージョンや自由な学びといった意味合いを込めている。

### 5.1 みんぱく Sama-Sama 塾の開始

2018年9月、第1回みんぱく Sama-Sama 塾を開催した<sup>20)</sup>。当日、塾生と保護者・介助者の総勢40名あまりを前に、「マレーシア」の講義を始めた。マレーシアは筆者の研究フィールドなので、話しやすいと思い選んだのである。講義会場である「ナビひろば」の大きなスクリーンに映し出されるマレーシアの風景や人

びとの写真を塾生たちは一生懸命に見つめ、マレーシアの料理が映し出されると、ますます好奇心旺盛な目つきに変わっていった。マレー語を教え、「みんなで言ってみましょう」と言うと、みんな大きな声で「テリマカシ！（ありがとう!）」と言ってくれた。講義の最後に、クイズに挑戦してもらったのだが、「できました!」と手を上げる塾生たちの目はとても生き生きとしていた（講義の配布資料については、図2、図3を参照）。

次に、塾生たちは東南アジア展示場へ移動し、クイズラリーに挑戦した。東南アジアの漁具や農具、民族衣装や仮面、ジープニーなどの写真が印刷され、国名や展示名、用途などを答える形式のクイズに取り組んだ。初めて触れる異国の文化に、塾生も保護者・介助者も興味津々の様子であった。スタッフに答え合わせのハンコを押してもらった塾生たちは、一様に嬉しそうな笑顔であった。

最後は、セミナー室でアート制作を行った。長テーブルには、無地のうちわやジグソーパズル、画用紙、色とりどりのマスキングテープ、カラーペンに色鉛筆やクレヨン、段ボールクラフト、曼荼羅塗り絵など、様々な材料が用意された。

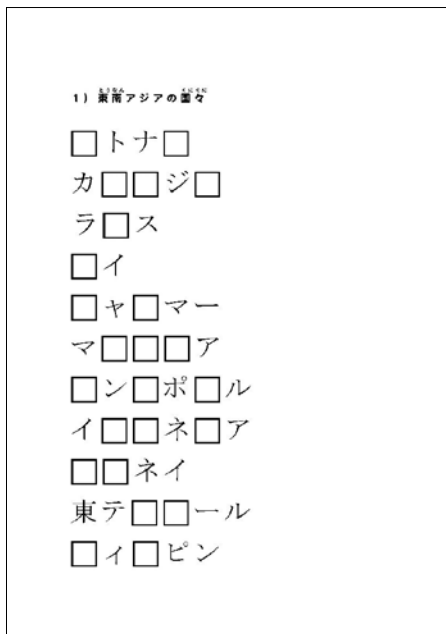


図2 講義でのクイズの一例

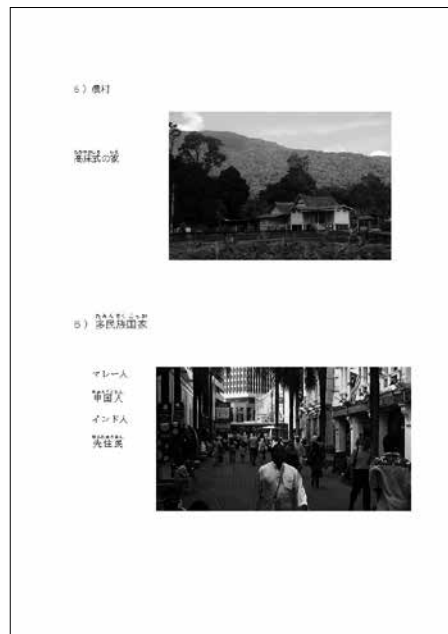


図3 講義の配布資料の一例

塾生たちはそれぞれ好きな材料を選び、制作にとりかかった。展示場で見たものを描く人、講義のレジユメを見ながら絵を描く人、保護者や介助者と力を合わせてクラフトを作る人など、それぞれ好きな制作に没頭していた。

正直なところ、塾生がこれほど意欲的に取り組んでくれるとは予想していなかった。塾生の一生懸命に取り組む姿に筆者は心を打たれ、同時に嬉しくもあった。帰り際に、「テリマカシ！（ありがとう！）」と声をかけてくれる塾生もいて、講師冥利に尽きる1日であった（これまでの講義や展示場クイズラリーについては、表6を参照）。

## 5.2 みんぱく Sama-Sama 塾の内容と工夫

塾生には、何より学ぶことが楽しいと思ってもらいたい。塾生が楽しめるための条件として、筆者は以下の3つを考えている。

1つ目は、達成感である。達成感を得られると楽しさは倍増する。知っている話があった、初めて見聞きして面白かった、クイズの答えがわかった、といった達成感もあれば、プリントへの書き込みや制作物として目に見える形での達成感もあるだろう。みんなと一緒にみんぱく Sama-Sama 塾に参加できたという達成感を感じている人もいるかもしれない。いずれにしても、主体的、能動的に取り組める工夫が大事であり、そこで得た達成感がさらなる探究心や意欲につながればと考えている。

2つ目は、ストレスがないことである。自己紹介や振り返り、成果発表などは苦手な人に大きなストレスをかけてしまうだろう。同一のことをさせると、上手下手、できるできないが顕著となり、楽しくなくなってしまうので、他者と比較したり、他者から評価してもらう場を作らないようにしている。みんなで1つの大きな制作物を作ることもしない。これをする、得意な人や活発な人だけが活躍して、不得手な人や内気な人が取り残されてしまうからである。

「塾生のみ参加」というルールにせず、保護者（もしくは付き添い）同伴を条件としているのも、ストレスを軽減するためである。保護者は字を読んであげたり、答えのヒントを出してあげるなどのサポートするだけでなく、楽しさや難しさを分かち合う人として必要なのである。おもしろい、楽しい、難しいといった塾生の気持ちに共感し、代弁したり、話し合える人がそばにいるとリラックス

表 6 みんなく Sama-Sama 塾の講義、展示場クイズラリーの一覧

	講義タイトル	講義内容	展示場クイズラリー
第 1 回 2018 年 9 月 15 日 (土)	マレーシア (講師：信田敏宏)	国の紹介 東南アジアの国々のカタカナ穴埋めのクイズ (11 問) カタカナ表記正誤問題 (11 問)	東南アジア展示場 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 キャプションを読んで、展示物の国名、資料名、使用目的などに答える。書き込み、三択など、一人 4 展示物 (組み合わせはいろいろ)
第 2 回 2018 年 10 月 6 日 (土)	ヴェヌアツ (講師：白川千尋)	国の紹介 ヒントを参考にして、オセアニアの国々の国名と国旗を線でつなぐクイズ (6 問)	オセアニア展示場 ヒントと、答えの文字数に合わせた四角の枠を書いたプリントを用意。 ヒントを読んで四角の枠の中に展示物名を書くクイズ (7 問)。最後に、いくつかの文字を並べて言葉を作る。
第 3 回 2018 年 10 月 20 日 (土)	日本の伝統工芸 (講師：信田敏宏)	伝統工芸品の紹介・説明 色々な物のイラスト (6 点) の中から、伝統工芸品 (3 点) を丸で囲むクイズ	特別展「工芸継承—東北発、日本インダストリアルデザインの原点と現在」の会場にて実施。 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 展示物を見つけたり、体験したりするクイズ (6 問)。できたら☑を入れる。
第 4 回 2018 年 11 月 10 日 (土)	ネパール (講師：信田敏宏)	国の紹介 南アジアの国々の国名のカタカナ穴埋め問題 (7 問)	南アジア展示場 ①動物の形をした展示物の写真を掲載したプリントを用意。展示物を探して動物名を書き込むクイズ (初級編 5 問, 上級編 6 問) ②ヒントと、答えの文字数に合わせた四角の枠を書いたプリントを用意。 ヒントを読んで四角の枠の中に展示物名を書くクイズ (8 問)。最後にいくつかの文字を並べて言葉を作る。
第 5 回 2018 年 12 月 2 日 (日)	十二支のはじまり (講師：信田敏宏)	絵本『十二支のはじまり』の読み聞かせ 十二支にちなんだクイズ (3 問)	アメリカ展示場 十二支の名前とチェック枠を書いたプリントを用意。 十二支の動物をモチーフにした展示物を探して、枠に☑する。
第 6 回 2018 年 12 月 15 日 (土)	視覚障害者の世界 (講師：広瀬浩二郎)	講師の自己紹介 音風景クイズ (音を聞いて何の音かを当てるクイズ)	日本展示場 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 キャプションや展示物を見て答えるクイズ、三択、書き込みなど (8 問)

	講義タイトル	講義内容	展示場クイズラリー
第7回 2019年 4月13日(土)	世界の楽器 (講師: 信田敏宏)	本館制作のDVDを見ながら民族楽器の紹介楽器クイズ 楽器の写真と弦楽器, 打楽器, 管楽器, 鍵盤楽器の種別を線でつなぐクイズ(8問)	音楽展示場 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 民族楽器の国名を書き込み, 楽器種別を三択で答えるクイズ(9問)
第8回 2019年 5月18日(土)	世界遺産 (講師: 信田敏宏)	世界遺産の紹介・説明 世界地図の中に, 世界遺産の場所を番号で書き込むクイズ(8問)	北東アジア展示場 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 動物から作られた展示物を見て, 動物の名前を書き込むクイズ(12問)
第9回 2019年 6月15日(土)	世界の家族と食べ物 (講師: 信田敏宏)	写真を見て予想した国名(三択)に丸をする。正解を聞いた後, 国名を書き込む。	中国展示場 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 少数民族の名前や楽器の名前などを書くクイズ(9問)
第10回 2019年 9月21日(土)	民族衣装 (講師: 信田敏宏)	民族衣装の紹介 世界の人口を書く 講義で紹介した国(10カ国)の場所を世界地図に番号で書き込む	ヨーロッパ展示場 ヒントと, 答えの文字数に合わせた四角の枠を書いたプリントを用意。 ヒントを読んで四角の枠の中に展示物名を書くクイズ(8問)。最後にいくつかの文字を並べて言葉を作るクイズ(4問)(図4-1, 図4-2, 図4-3を参照)
第11回 2019年 10月13日(日)	点字 (講師: 広瀬浩二郎)	点字の歴史 点字器を使って, 点字で名前や文章を書く。	アメリカ展示場 音声ガイドを使って, トーテムポールについての問題に答えるクイズ。
第12回 2019年 11月2日(土)	驚異と怪異 (講師: 信田敏宏)	世界の架空の生き物を紹介 講義で紹介した展示物と国名を線でつなぐクイズ(5問)	特別展「驚異と怪異—想像界の生きものたち」の会場にて実施。 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 展示物にちなんだ三択問題(17問)
第13回 2020年 9月26日(土)	人類の進化 (講師: 信田敏宏)	講義の復習問題6問(三択, 四択)	<以降は, 新型コロナウイルス感染対策下での実施> プリントに掲載されている展示物について, 展示場で調べてきて, 発表する(一人2つの展示物)
第14回 2020年 10月18日(日)	世界の先住民 (講師: 信田敏宏)	マレーシア先住民の彫像と精霊についての三択クイズ, ウィークエンドサロンと同時開催	特別展「先住民の宝」の会場 スタンプラリーと研究者への質問シートへの記入。
第15回 2020年 11月28日(土)	先住民と動物 (講師: 信田敏宏)	先住民と利用する動物の話。 講義内容の復習問題, 5問	特別展「先住民の宝」の会場 オラン・アスリのコーナーで質問を考えて, シートに記入して発表。



	講義タイトル	講義内容	展示場クイズラリー
第 16 回 2021 年 10 月 9 日 (土)	世界のお墓 (講師：信田敏宏)	様々な墓や弔い方の紹介 講義を聞きながら、世界宗教の基礎知識を書き込む	展示物の場所に印をつけた展示場地図と、展示物の写真、問題を掲載したプリントを用意。 展示物の場所を探して、問題に答える、書き込み、三択などのクイズ (8 問)
第 17 回 2021 年 10 月 23 日 (土)	奴隷の歴史 (講師：鈴木英明)	新大陸に連れてこられたアフリカの奴隷の歴史 講義を聞きながら書き込む。講師への質問コーナー	アメリカ展示場 展示物の場所に印をつけた展示場地図と、展示物の写真、問題を掲載したプリントを用意。 展示物の場所を探して、問題に答える、選択、書き込みなどのクイズ (6 問)
第 18 回 2021 年 11 月 27 日 (土)	ラオス (講師：白川千尋)	国の紹介 ラオスについてのクイズ、三択など (6 問)。 講師への質問コーナー	西アジア展示場 展示物の写真と問題を掲載したプリントを用意。 展示物やキャプションを見て答える。書き込み、三択などのクイズ (16 問)
第 19 回 2022 年 5 月 21 日 (土)	古代の文字 (講師：信田敏宏)	ヒエログリフや楔形文字などの紹介 象形文字・楔形文字・甲骨文字を読むクイズ	東南アジア展示場 クイズを 2 種類用意。
第 20 回 2022 年 6 月 18 日 (土)	人類の移動 (講師：小野林太郎)	講義を聞きながら書き込む。復習クイズ	オセアニア展示場 (クイズを 3 種類用意)・東南アジア展示場 クイズが 1 つだと、混み合ってしまうので、ばらけるようにクイズを複数用意。
第 21 回 2022 年 7 月 9 日 (土)	講義はなし		ガラガラ抽選をしてクイズラリーをする。クイズは 5 展示場、10 種類ほど用意。
第 22 回 2022 年 10 月 15 日 (土)	仏様を描く―色と光のふしぎ― (講師：末森薫)	講義、絵の具や原石、岩壁に描いた絵のレプリカを見たり、触ったりする体験	ガラガラ抽選をしてクイズラリーをする。6 種類ほど用意。
第 23 回 2022 年 11 月 19 日 (土)	世界の家 (講師：信田敏宏)	遊牧民、客家、ヤノマミ、ベルベル人の家などを紹介。講義前にそれぞれの家の絵を描いてもらう。	企画展「海のくらしアート展」でのクイズラリー。

(筆者作成)

するだろう。実際に塾生たちには緊張した様子は見られず、保護者や付き添いの人と会話が弾んでいるようである。

3 つ目は自由度が高いことである。塾生は一人一人の能力や障害特性、性格が異なるので、一人一人が自分なりの学び方ができるように工夫している。課題や

時間を決めない、選択肢を多くする、見る、聞く、触る、体験するなど、様々な要素を取り入れる工夫をしている。一人でチャレンジしてもよし、付き添いの人と相談したり、共同でクイズや制作を行うもよしである。こうでなければならない、といったルールを作らないことが楽しさの秘訣であろう。

以下では、みんぱく Sama-Sama 塾の3つのセッション（講義、展示場でのクイズラリー、アート制作）それぞれの内容と工夫について、紹介していく。

### 5.2.1 講義

講義は、マレーシア、ネパール、ラオスなどの国別の講義もあれば、民族衣装、食文化、人類の進化、世界のお墓などのテーマ別の講義もある。

国別の講義では、その国をフィールドとしている研究者が、有名な建物や動植物、民族衣装や料理、伝統的な家屋、さらには、言語や宗教、日本との関わりなどを紹介する。テーマ別の講義では、それぞれのテーマに基づいた世界各地の様々な事例を紹介する。お墓や古代文字、世界の楽器の講義などは、写真集や子供用の図鑑、DVDなどを利用してながら講義を行った。点字や奴隷、先住民、人類の移動など、当事者や専門家ならではの講義や、麒麟や不死鳥、カッパといった架空の生き物、伝統工芸品など、特別展に関連した講義を行う回もあった。その他、点字器を使って点字を打ったり、民族衣装を着たり、民族楽器を鳴らすといった体験もしてもらった。やはり、話を聞くだけ、画像を見るだけではなく、実物を触ったり、体験するとより楽しいようであった。

例えば、第10回の「民族衣装」では、気候や宗教などによって服が異なることや、動物の毛皮を使った手作りの服を着ている民族などを紹介した。そして、韓国のチマチョゴリ、タイの黄衣、ベトナムのアオザイ、インドのサリー、サウジアラビアのヴェールなどの写真をスクリーンに映したり、イヌイットやヤノマミなどの先住民をはじめ、ケニア、エチオピア、中国、ブータンに暮らす民族の衣装を紹介した。また、講義の中では、民族衣装を紹介した後に、それぞれの国の番号を世界地図に書き込むクイズもしてもらった。

講義は、小学校3、4年生くらいのレベルで、時間は30分から40分くらいを目安にしている。スライドは文字よりも画像を多用し、大きなスクリーンに映して講義をする。文字よりも画像を見る方が分かりやすいからである。言葉や文字

で説明する際には、簡潔で分かりやすい言葉を使っている。通常の講義では、冗談や例え話などを交えることが多いが、みんぱく Sama-Sama 塾では、塾生たちが理解しやすいように、そうした話し方をせず、できるだけストレートな話し方を心がけている。また、講義を聞くだけでなく、塾生自身に考えてもらうため、毎回、手元にレジユメを用意し、復習問題や講義に関連したクイズを付けている。

主体的、能動的に取り組んでもらえるように、参加型の講義にして、退屈しない工夫をしている。例えば、いろいろな場面で挙手してもらう、レジユメの空欄への書き込み、復習クイズ、講師への質問コーナーなど、塾生が受け身にならないように、注意をひきつけ、主体的に講義に参加できる状況を作り出している。

レジユメは、塾生の理解のスピードに合わせて何度でも見直すことができるという点で必須であると考えている。レジユメの内容は、スライドそのままのコピーではなく、より理解しやすいよう、説明を加えたりして、分かりやすいものを作成している。

最も大事なことは、講義に興味を持ってもらうことであろう。そのため、食べ物や動物など、彼らが興味を持ちやすい身近な知識を手がかりにして、これまで知らなかった事物に対して好奇心や探究心を持ってもらえる構成にしている。知らない話ばかりだと難しく感じてしまうが、知っている知識を織り交ぜながら、そこに新しい知識をつなげていくといった話し方をすれば、興味を持ちやすいのである。

例えば、マレーシアの講義であれば、オランウータンの話題から始めて、オランウータンが住んでいるボルネオ島もマレーシアの国土であるという話につなげていく。さらには、オランウータンという名前は、マレー語で「森の人」という意味であることなど、興味を引くような、面白い話へと展開していきながら、新しい知識や興味の幅を広げてもらうのである。

### 5.2.2 クイズラリー

本館の常設展示場はとても広く、全てを見ようと思うと3、4時間くらいかかるので、クイズラリーは毎回地域を決めて行っている。特別展の開催期間には、特別展示場でクイズラリーを実施する場合もある。

クイズラリーの時間になると、塾生たちは、クイズ用紙を挟んだボードを持って展示場に出発する。まず、クイズに出されている展示物を探すのが一苦勞であるし、小さな展示物であればなおさら難しい。その展示物を探す間に、様々な他の展示物を目にし、親子で、または介助者と「これは何だろう？」などと話を弾ませながら歩いていく。展示物の横にあるキャプションを読んで答えるクイズが多いのだが、漢字や文章が難しい場合は、保護者や介助者が読んであげている。塾生は答えを書きながら、初めての国や地域、民族の名前を知り、聞き慣れない展示物の名前や用途を知って、イメージを膨らませているのである。

クイズにはいろいろな答え方があるので、わからないときは保護者や介助者に聞きながら、塾生は「あ、そうか」と1つ1つ理解していく。見たことのない世界の展示物が所狭しと並ぶ展示場で、塾生も保護者も未知の世界に思いを馳せ、展示物を使う人びとをイメージしているようである。

クイズには、ひらがな、カタカナ、漢字、アルファベット、数字などを織り交ぜ、展示物の用途や名称、民族名、国名、宗教、祭礼名などを文字で書いたり、三択で選んだり、線繋ぎをして答えるクイズや、様々な展示品を探すクイズや、実際に楽器を鳴らしてみようとか、展示物に触ってみよう、モンゴルの家（ゲル）に入ってみようといった体験型のクイズも取り入れている（展示場クイズの一例として、図4-1、図4-2、図4-3を参照）。最近では、ガラガラ抽選をして当たったクイズにチャレンジするという手順や、展示物の位置を書き入れた展示場の地図を見ながら探すクイズ、展示物の一部を描くクイズも取り入れている。

制限時間は設定していない。次々と問題を解いて早く終わる人もいれば、周りの展示物を見ながら、時間をかけて取り組む人もいたので、それぞれのペースで楽しめるよう、時間は決めていない。クイズラリーが終わった人から順にアート制作の会場に戻って、クイズの答え合わせをしてもらう。以前はスタッフが丸付けをしていたのだが、最近は回答をスライドに映しておいて、自分で丸付けをしてもらっている。自分で答えを確認することで、より理解が深まると考えたからである。

### 5.2.3 アート制作

アート制作では、制作物の種類を4、5種類以上用意している。ただし、難し



すぎると時間がかかったり、保護者が作ってしまったりして、塾生本人が楽しめないのが、塾生のレベルに合うものを考えている。無地のジグソーパズルに絵を描いたり、無地のうちわに字や絵を描いたり、シールを貼る塾生もいれば、展示物を描いたり、スマホでお気に入りの画像を見ながら描く塾生もいる。段ボールクラフトは、段ボールで動物や電車を作るキットであるが、パーツを切り離して色を塗り、作り方を読みながら組み立てるものである。シールパズルは、動物の写真が細かくパーツにわかれていて、シールになっているもので、台紙にその小さなシールを貼りながら、動物を完成させていくパズルである。本館の展示物が描かれた「みんぱくぬりえ」や曼荼羅ぬりえも人気である。細長い三角に切ったチラシ紙をくるくる巻いて作るペーパービーズは、とてもきれいだが、手先の器用さが求められ、少し難しいようであった。画用紙や紙粘土も用意しているが、自由に何かを描いたり作ったりするのが難しいようで、ある程度工程が決まっているものの方がやりやすいようである。スクラッチアートやトランスパレントペーパーは最近加えたアートであるが、スクラッチする図柄をあらかじめ描いておいたり、トランスパレントペーパーで作る工作物を何種類か準備して、作りやすくしている。厚紙で作るトントン相撲を加えたところ、とても楽しんでくれる塾生がいた。自作の力士で介助者と何度もトントン相撲をしては、塾生が嬉しそうに声を出して笑い、アート制作の会場が明るくなったのを覚えている。

その他、本館のワークショップで行ったものを再利用することもあった。例えば、タイの香り体験（タイの香り文化である「ヤードム」作り体験）やペーパービーズ作り、トーテムポール作りなどである。

アート制作では、その日の制作物は決まっておらず、全員を集めて、「今からアートを始めます。今日はこれこれを作ります」といった説明はしない。分からないことは、その都度スタッフに聞いてもらい、個別にフォローしてもらっている。長々と説明を聞くよりも、早く制作を始めたいだろうし、実際に作業をしながら質問をした方が、分かりやすいからである。

塾生の多様な障害特性に対応するためには、選択肢を多くしておくことが重要である。色えんぴつは難しくても、水性ペンなら使える人、のりで貼るのは難しいけれど、シールなら貼れる人、粘土は難しいけれど、絵は少し描ける人など、できることやできないことも人それぞれなので、画材や制作物の種類をできるだ

け多く用意して、好きなものに取り組んでもらうようにしている。できるできないとは関係なく、毎回同じ制作を続ける人もいるので、そういう人のためには、同じ画材を用意しておくといった心配りも必要である。制作物の数を1つと決めていないので、2つ、3つと制作する人もいれば、1つのものを時間をかけて作る人もいる。

取り組む制作物は、長くても20～30分程度でできあがるもの、時間内に終わらなくても、自宅に持ち帰って続きができるものを用意している。集中力が長時間続かなかったり、制作手順が多すぎると先の見通しが立てにくい人もいるからである。対応策としては、手順書やできあがり見本を置いている。人の視線が気になる人もいるので、輪になって座らず、みんな前を向いて間隔を開けて座ってもらっている。一度、コの字型にテーブルを置いてみたが、そこに座って作業をする人は1、2組と少なかった。

アート制作も、それぞれのペースがあるので、時間制限は設けていない。15分くらいで完成して帰る人もいれば、2時間くらい熱中して制作する人もいる。なかには、完成できなくて持ち帰る人もいる。

出来上がったものをみんなの前で見せる制作物発表の時間や、感想を言い合うような場は作っていない。みんなの前で話すのが苦手な人も多く、そういった時間が設けられていると、塾に来るのが嫌になる人もいるだろう。そもそも、誰かに褒めてもらうために制作するのではないのだから、人の目を気にせずのびのびと楽しみながら、自由な発想でチャレンジしてほしいと思っただけの工夫である。かといって、誰とも話さないというわけではなく、帰り際に筆者に制作物を見せに来たり、おしゃべりしにくる塾生も少なくない。少しずつ慣れてきて、お互いの距離が縮まっていくのが、筆者にとっても嬉しい瞬間である。

### 5.3 みんなく Sama-Sama 塾の特徴

みんなく Sama-Sama 塾は以下の3点に重きを置いて構成している。

1つ目は、プロセス重視という点である。正解したり完成するのはもちろん嬉しいのだが、そこに至るまでのプロセスが楽しいことがより大切だと考えている。講義を聞きながら今ある知識を総動員する時、試行錯誤して答えを導き出す過程、完成をイメージしながら作業に取り組む時間、それらに制限や道筋をつけ

ず、自由に発想してもらうことを重視している。

2つ目は課題設定をしない点である。講義のテーマは決まっているが、学び方は自由である。同じ画像を見ても、その受け止めは人それぞれであろう。見たことがある人、初めて見て感動する人、似たものと関連づけたり、大きさや古さに驚く人など、その人の知識や経験に合わせて学んでもらえるような講義を心がけている。アート制作も複数用意して、塾生の興味や意欲に合わせて選べる仕組みにしている。課題を設定すると、できる子とできない子を生み出し、結果的に、塾生の意欲を削ぐことになりかねない。彼らの多様な特性を理解した上で、プレッシャーを感じずに学びを楽しんでもらいたいという工夫である。

3つ目は、プログラムを考える際に、目標を作ったり効果を期待したりしないことである。目標・効果・評価などは、学校的な発想なので、みんぱく Sama-Sama 塾ではそうした評価など、学校的なシステムは意図的に取り入れないようにしている。主催者の視点で考えるのではなく、あくまで参加者の視点、参加者ファーストでプログラムを考えることが重要である。塾生が主体的に取り組み、学ぶ楽しさや興味の幅を広げるきっかけとなるようなプログラム作成を大事にしている。主催者は脇役であって、塾生が主役のワークショップでありたいと考えている。

こうした点を重視する理由は、繰り返しになるが、個性や関心、能力は人それぞれ違うので、できるだけ選択肢を増やし、物理的にも心理的にも取り組みの幅を広げることが塾生の意欲につながると考えているからである。学びやアートにはゴールがないので、木が枝を伸ばすように、より広い世界へと自由に発想を広げてほしいと思っている。特に、知的障害児の保護者は、とかく子供が「できること」「できないこと」にとらわれやすいが、できることを増やすのではなく、「知りたい」「やってみたい」といった意欲を伸ばすような学び方をしてほしいと思う。目標・効果・評価から解放され、次から次へと興味の方向性や幅が広がる自由な学びほど楽しいものはない。そうした自由な方向性や可能性に対して、周りの大人たちがレールを敷いてはいけなさと強く思う。レールを敷いたり、囲いを作った時点で彼らの意欲や興味はそがれていくのである。みんぱく Sama-Sama 塾では、保護者のニーズではなく、塾生のニーズに合わせたプログラムを考え、模索し続けている。



#### 5.4 塾生の様子・課題

塾生たちは、意欲的で、楽しそうであり、リラックスした様子が見られる。また、日頃、学びの場がないためか、講義内容や展示物に興味津々な様子もうかがえる。実際、福祉施設に通っている人たちの中には、ふだん鉛筆さえ持ったことがないという人もいて、学びから遠ざかっている人が多い。

保護者と一緒にクイズやアートに挑戦している人の中には、「こんなことができるんだ」など、親が子供の新しい一面を発見する様子もよく見られる。そして、何よりも、仲間がいるけど仲間を気にせず楽しめているのが良いようである。安心感や連帯感と同時に、気楽さも感じているのである。

一方、塾生の保護者からは、「学校で勉強を教えてくれない」「学ぶ場がない」といった声が多く寄せられており、学校教育や生涯学習の課題をひしひしと感じている。

塾生の中には字が書けない人や漢字の読み書きが難しい人もいるが、こうした問題は塾生自身の責任ではなく、学校及び家庭での学習時間の少なさと、中学以降に教科学習が継続されていないことが大きな原因と思われる。また、知的障害児の特徴でもあるのだが、興味の幅が狭く、同じ画材やアート制作を続ける人も少くない。これは、学校しか学ぶ場がない上に、学校では同じ内容が繰り返し教えられていることが、彼らの興味の幅が広がらない一因となっているように思われる。

みんなく Sama-Sama 塾に限ったことではないが、保護者や介助者は結果を重視しがちであるが、正しい答えを書くよりも、塾生の興味や探究心に寄り添い、答えを見つけるまでのプロセスがより重要であると筆者は考えている。みんなく Sama-Sama 塾は知識を記憶して 100 点をとるための塾ではなく、講義やクイズラリーをきっかけに、心と身体を使って世界の文化の多様性を感じ、広い世界に興味をもってもらうことを目指している。未知の世界との出会いや初めての体験が、彼らの未来の可能性を広げていけると考えている。

## 6 学ぶ意義と知的障害者の知的好奇心への視点

本稿の前半で述べたように、現在の特別支援教育では、知識や教養をほとんど教えていないのが現状である。特に中学生以上になると教科学習（国語，算数，理科，社会など）の時間が少なくなる。なぜこうした状況になっているのか。その理由は3つあると考えている。1つは、支援学校が卒業後に「就労」先できちんと働けるための準備および訓練の場となっていること，2つ目は、そもそも知的障害のある子供に、何かを教えたとしても理解できないだろうという誤解があること，3つ目は、知識や教養は彼らの将来にとって必要ないという偏見である。

これらの理由を念頭に置きつつ、以下では、知的障害者が置かれた現状と学ぶ意義，知的障害者の知的好奇心について考察を試みる。

日本の学校教育は、教育の現場に競争の原理が持ち込まれたために、学ぶ意義が歪められてきた感が否めない。学習や勉強というのは、ともすれば、試験で良い点を得るために行われるようになってしまっている。良い高校や大学に受かり、良い企業に就職することが、勉強や学習の目的になってしまっている人も多いのではないか。そういう考えからすれば、障害のある人たちが勉強したり、何かを学ぶことに意義は見出しにくいだろう。字の読み書きや計算は、生活する上で役に立つ程度でよしと思う人もいるだろうし、それ以上の学習は何の役に立つのかと疑問に思うかもしれない。教科を学ばせるよりも、福祉施設で忍耐強く作業するための技術や体力，精神力を身につけさせたり，生活に直結する知識を教える方が役に立つと考える人も少なくない。

そうした流れのなかで、特別支援教育においては、「教育」（教え，育てること）により重点が置かれ，学習（知識やスキル，価値観を新しく獲得すること）や学習者の主体性については見過ごされているようにも思われる。

さらに、高校卒業後、知的障害者が進学できる学校や大学などの高等教育機関はほぼ見当たらない。また、知的障害者が参加できる学習ワークショップやカルチャーセンターなどのいわゆる生涯学習の場もないに等しい。博物館・美術館においても、欧米の博物館・美術館で行われている「自閉症デー」のような試みや、知的障害者向けのイベントや催しは、ほぼないのが現状である<sup>21)</sup>。

次に、学校教育以外の支援等も視野に入れ、知的障害者の人生サイクルを考え

てみる。現在、療育施設が以前よりも増えて、乳児期から療育施設に通わせる保護者が多くなっている。幼児期以降は、児童発達支援（未就学児）や放課後デイサービス、移動支援といった障害福祉サービスが充実しており、非常に多くの保護者がこうしたサービスを利用している。学校卒業後は大半の人が福祉施設へ通所し、青年期、中年期になるとグループホームで生活したり、一人暮らしをする人も増えている。確かに、これらのサービスによって、家族の不安や負担は軽減されているし、社会の中に彼らの居場所も作られるようになったが、国や行政の支援が充実すればするほど、知的障害のある彼らの人生は誰かが敷いたレールの上をただ進んでいるように、筆者には見える。

このレール上に学校教育（特別支援教育）が位置づけられているため、教育の目的は就労、障害福祉サービスの利用、グループホームもしくは自立に向けての準備に特化していき、そこに重点が置かれるようになってきているのである。

筆者は、このシステムを全否定するわけではない。ただ、ハード面だけの充実では彼らの生活の質、いわゆる *quality of life* は向上しないのであって、ソフト面、つまり彼らの内面や精神世界が満たされてはじめて、彼らの人生が豊かになると考えている。彼らが充実した余暇を過ごし、ひいては人生の目的や生きがいなどを持てるような豊かな精神世界を構築できる教育が今こそ求められているのではないかと思うのである。こうした現状に鑑みても、知的障害者の学び（学習）は、彼らの生活を豊かにする上で、重要な要素の1つになるにちがいない。

知的好奇心は、人間に本来的に備わっている欲求の1つである。何だろう、なぜだろう、知りたい、見てみたい、考えたい、といった知的好奇心こそが今日の人類の発展につながっている。つまり、学習や学びというのは、人間の生存を成り立たせている重要な機能なのであり、学ぶことや考えることは、生きることと同義と言ってもよい。

私たちは、自らの内にある知的好奇心に従って、日々の生活の中で、無意識のうちに何かを学んでいる。それは、障害の有無にかかわらず、である。知的な障害があるからといって、知的好奇心がないわけではなく、知的障害者にも知的好奇心はある。

しかし、現在、知的障害者の知的好奇心については、見過ごされ、誤解されている部分が多々ある。障害者として一括りにされ、個々人の能力や興味関心など

に注意が払われていない場合もある。支援学校に教科学習がない、もしくは、生涯学習の場がないといった現実には、知的障害者には学びが必要ないという偏見が存在していることの証左であろう。このような偏見は、知的障害者の保護者など、知的障害者の周囲にも存在している。ただし、そうした偏見を持っている人ばかりではない。保護者や教育者の中には、自分の子供を学ばせたい、自分の生徒たちを学ばせてあげたいと思っている人もいる。現に、教育熱心な教員たちは、支援学級や支援学校に少なからず存在している。しかし、上述したように、彼らの能力を活かすような教育システムになっていない場合もある。また、保護者の中には、子供たちを学ばせる場がないまま、どうしてよいかかわからず、社会の風潮に流されてしまう人が多いのが現実である<sup>22)</sup>。

学びたい、学ばせたいというニーズは、現在の特別支援教育の中では、まだまだ少数であり、むしろ、福祉施設などに「就労」して、自立してほしいと願う保護者の方が多い。しかし、少数であったとしても、学びたい、学ばせたいというニーズは確実に存在しているのである。そうしたニーズをどのように醸成していくのかが、今後の課題になるであろう。

## おわりに

本稿の前半では、筆者の個人的経験や知見を交え、障害児教育の歴史や現状について述べてきた。学校教育や卒業後の生活など、知的障害者が置かれている状況は、本稿で指摘したような課題は見られるものの、特別支援教育やインクルーシブ教育の導入、生涯学習の推進など、全体的にみれば改善の方向に向かっている。ただし、制度やハード面の支援は進んでいる一方で、知的障害者の気持ちや心の豊かさといったソフト面の支援は必ずしも行き届いているとは言えない。知的的好奇心といった気づかれにくい彼らの能力に対してアプローチするような学校教育や生涯学習、ワークショップの試みが全国的に広がることを筆者は望んでいる。

以下では、知的障害者に対して博物館が学びの場を提供する意義について述べてみたい。

本館を含め、日本の多くの博物館では、ハード面でのバリアフリー化が進み、車椅子対応や高齢者・乳幼児を連れた来館者などにも配慮した施設がスタンダー

ドとなっている。また、視覚障害者のための触る展示や、点字を用いたキャプションなども増えてきている。各展覧会においては、専門家による講演会やギャラリートーク、体験型ワークショップや子供向けのワークショップも多く開催されており、なかでもバックヤード探検は、博物館の新しい楽しみ方として、テレビなどでもよく紹介されている。

このように博物館は大人から子供まで楽しめる知的アミューズメント施設として、多くの人びとに利用されているのだが、知的障害者への対応とはいうと、実はほとんど進んでいないのが現状である。膨大な資料を活用し、知的障害者に対してわかりやすい展示や、自由な学びの場を提供することは、博物館にとって、今後の大きな課題となっていくであろう。

現在、博物館では様々なワークショップが行われているが、そこには、学校的な発想が色濃く反映されている。それは、ワークショップの主催者側に、学校経験が身体化されていることや、PDCA サイクルのような考え方に従う傾向が要因として考えられる。そうしたワークショップに異論があるわけではないが、知的障害者の自由な学びを進めていくためには、学校的（官僚的）な発想とは異なるオルタナティブな発想が必要であろう。このオルタナティブな、つまりは、自由な発想、自由な学び方というのは、博物館だからこそできる挑戦ではないかと筆者は考えている<sup>23)</sup>。

2022 年 1 月、兵庫県立考古博物館の主催で「知的障がい・発達障がいのある子どもも楽しめるワークショップデザイン」というテーマのフォーラムが開かれ、筆者も発表したのだが、その中で質問されたのは、知的障害児対象のワークショップでは、どのような工夫が必要かということであった。主催する側に知的障害児についての知識がないため、構えずぎてしまって、どういった対応や工夫が必要なのかわからないというのである。筆者は、「本などを読んで、知的障害児に対する一般的な知識をスタッフが共有すること、そして、最初から全ての枠組みやルールを作らず、とにかく、開催してみてください。参加者側からの様々な要望に臨機応変に対応し、そこで得た知見を次回に活かしてはどうか」といったアドバイスをした。

知的障害児といってもその特性は多種多様であり、その時の気分や環境によって反応が大きく変わることもよくある。こうすればうまくいく、という単純な模

式はなく、それぞれの参加者に寄り添えるような柔軟な対応や自由なルールが求められるのではないかと考えている。

また、上述のフォーラムでは、「障害の有無にかかわらず」、あるいは障害者に限定せず「誰もが利用できる博物館」「誰もが参加できるワークショップ」といった発言がよく聞かれた。ユニバーサル・ミュージアム、すなわち「誰もが」心地よく利用できる博物館は最終的な目標ではあるが、いますぐに「誰もが」という形をとっても、弱者である知的障害者の居場所を確保するのは難しいのではないかと考えている。ユニバーサル・ミュージアムを目指しつつも、まずは一歩ずつ障害者に対する人びとの理解を深めていくことが必要であろう。

普段の生活では見られない貴重な展示物を一堂に集めた博物館は、多くの人びとを魅了し、感動を与える。それは知的障害のある人たちも同じである。様々な展示物との出会いが、彼らの探究心や知的好奇心を刺激することは間違いない。そうした知的障害者の探究心・知的好奇心に寄り添える博物館が1つ、また1つと増えていけば、それはやがて「誰もが」楽しめる博物館となりうるのである。

「文化人類学」「民族学」や「考古学」「海洋学」「科学」など、様々なテーマを扱った博物館は、誰もが足を運びたくなる知的探求の場である。学校的ではない自由な学びの場や生涯学習の場を、知的障害のある人に対しても提供することが、進化し続ける博物館に求められている役割なのである。

## 謝 辞

本稿の作成にあたっては、匿名の査読者の方々から有益なコメントをいただいた。また、みんなく Sama-Sama 塾のスタッフである早瀬美奈さん、彦根和美さんには塾の運営に関して多大なご協力をいただいている。ここに記して感謝申し上げます。

## 注

- 1) その他にも、拙稿（信田 2015b; 2016b）を刊行した。
- 2) とはいえ、問題がないわけではない。まず、義務制によって障害児の人数が増えたことで、彼らが通う養護学校の数も増え、必然的に障害児教育を担う教員の数も増えた。なかには、重度の知的障害児に何をどう教えたらよいのかという戸惑いや、教えることはできないという諦めも見られた（中村編 2019: 432-433）。また、専門的な知識や経験のない教員が相対的に増えたことで、養護学校では（養護学校ではチームでの授業の実施が通常の形態）、やる気のない教員、協力しない教員の問題も出てくるようになった。かつては、教員個人の

情熱や熱意の中で行われていた障害児教育に、質的な変化が生じているのである。給与が良い、定時に帰宅できる、部活動がないので休日には確実に休めるなどの理由で、支援学校を希望する教員がいたり、支援学校が心身の不調による休職を経験した教員や、いわゆる課題のある教員の所属先となっている場合もある（中村編 2019: 957-958; 996）。一方、普通学校の支援学級に通う障害児も増えており、そうした事態に対応する学校の体制や教員の質も問われるようになった。人員不足・予算不足・体制の不備等の中で、次から次に変わる上からの方針に対して、学校現場は対応しきれない状況、事態をコントロールできていない状況になっていると言ってもよいのかもしれない。こうした状況の中で、知的障害児の学びは、必要であるとされながらも、実際にそれを検討し、教育実践の中で研究していく余裕は、現在の学校現場に十分にあるとは言えないのではないかと考える。新聞やメディアにすら目配りする余裕のない職場環境の中で、教員の情報不足・認識不足も指摘されている。

- 3) ちなみに、2021 年度から同事業の「イ）地域連携による障害者の生涯学習機会の拡大促進」に採択された公益財団法人こうべ市民福祉振興協会が実施する「KOBE しあわせの村ユニバーサルカレッジ」は、筆者も顧問および講師として協力している事業である。
- 4) 文部科学省による「社会教育施設において障害者が学習活動に参加する際に行う合理的配慮に関する調査（令和元年度）」の報告書については、文部科学省のウェブサイト（[https://www.mext.go.jp/content/20201113-mxt\\_kyousei02-000009938.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201113-mxt_kyousei02-000009938.pdf)）に掲載されている。総務省近畿管区行政評価局による「博物館・美術館における利用者の安全性・利便性の向上に関する調査——ユニバーサルデザインの推進を中心として——（2021 年度）」の報告書は、総務省近畿管区行政評価局のウェブサイト（<https://www.soumu.go.jp/kanku/kinki/kinki008.html>）に掲載されている。その後、総務省近畿管区行政評価局は、「博物館・美術館におけるユニバーサルデザイン推進サポートブック」を発行し、その中で「みんなく Sama-Sama 塾」が事例として紹介されている。
- 5) 発達指数は、知能、歩行・手作業などの運動、着衣・飲食などの日常生活、対人関係などの発達等、子供の発達の基準を数値化したものである。発達指数は発達検査と呼ばれる検査によって測定されるが、発達検査では、認知、言語・社会性、運動などの子供の状況を測定する。発達検査で測定された「発達年齢」を「実際の年齢」で割り、100 をかけて算出することによって発達指数がわかる。年齢通りであれば、100 である。
- 6) 「個別の指導計画」については、重度・重複障害児生徒の状態像の多様性と教員の専門性の濃淡や、人事異動、担任の交代、小学部・中学部・高等部という学部間の連携の不十分さ等により、一人一人に適切な指導内容・方法を設定し、継続していくことに大きな課題があるということが指摘されている（中村編 2019: 563）。
- 7) 障害児教育に関連した学習指導要領は、昭和 46 年（1971 年）以来、たびたび改正されている。特に、重複障害児への特例の変遷から理解できるのは、通常の教科学習に対応した学習指導要領では重複障害児の教育に適應できないこと、そして、児童生徒の障害の多様化・重度化・重複化に対応して一人一人に適した教育を可能にする学習指導要領上の配慮が必要であったことである（中村編 2019: 556-560）。
- 8) この時間、娘は妻が作った学習プリントをしていた。
- 9) 娘は中学部に入學して、ランニングをし続けたため、1 カ月で体調を崩した。娘がつらいと言うので、学校と相談し、コア・トレーニングに変更してもらった。理学療法士の指導の下で、体幹トレーニングを始め、その後、ヨガを取り入れたり、娘と妻の希望で、バトミントン、なわとび、ボール遊び、リズム体操などの運動をマンツーマンでももらった。
- 10) 娘は、中学部では、手工芸（1 年生）、紙工（2 年生）、陶工（3 年生）を選択した。いずれも約 1、2 カ月でマスターできる工程であったが、その後も、新しい技術を教えてもらうことはなく、毎回同じ作業を繰り返していた。飽きてしまい、学年の後半になると、ワークスタディをやりたがらなくなり、休ませることも多かった。その意味で、高等部進学の際の障壁は、ワークスタディであった。高等部ではワークスタディが 3 日間あると聞いて、一時は進学を諦めかけたのだが、娘自身が自分で考えて、車椅子の生徒や医療のケアの必要な生徒が選択する「役割・創作」を選び、創作活動をやりたと言ったのである。学校は、生徒の「ニーズ」を断れないこともあり、娘は「役割・創作」を選択することができた。とはいえ、異例のことなので、授業のアイデアを教員が考えることは難しく、妻がアイデアを提案することも多かった。この授業で娘は、フェルトボールのアクセサリー、ペーパービーズ、ペーパークイリング、くるみボタン、グラスデコ、UV レジン、糸ボタン、かぎ針編み、

- 刺繍などに取り組むことができた。
- 11) 職業学科の高等部になると、ワークスタディの時間はほぼ毎日設定されている。
  - 12) 娘の場合は、妻が、音楽であれば楽曲、美術であれば画材や制作物についてなど、授業内容について細かく要望を出した。教員はそうした提案を受け入れ、授業内容は改善されていった。また、当初は、専門外の教員が担当していたが、娘の場合は、専門の教員が担当するようになった。
  - 13) その一方で、妻が再三にわたり要望した結果、生徒が興味を持つような魅力的な授業を行ってくれる教員もいた。ただし、チームで授業を行ったり、教科的な時間が少なかったりして、そうした能力のある教員が自らの能力を発揮できる機会は極めて限定的であった。
  - 14) 娘はこのような練習はすでに小学校の時にしていた。
  - 15) 校外学習では、バスの昇降や集合に時間がかかり、待機時間が長く、実際に施設を利用する時間は30～40分程度である。
  - 16) 娘は、中学部の頃は出席していたが、だんだん行きたくないと言い始め、行事の練習日には休むようになり、高等部では本番の行事すら出なくなった。娘曰く、行事が楽しくない理由は、説明を聞いたり見ているだけの時間や、待機時間が多く、すでにできているのに簡単に単純なことを何度も繰り返し練習させられるから、とのことであった。運動会でも文化祭でも、全体の活動時間が短く、一人一人の出番はより短時間であるにもかかわらず、である。娘の場合は、娘の心身のことを考えて、以上のような対処をしたのだが、他の生徒の場合は、本人が言わない（言えない）場合が多いこともあり、保護者や教員も生徒の気持ちに気がつかない場合が多かった。意欲的に取り組んでいる生徒もいるのだが、その一方で、ランニングやワークスタディが嫌で教室に引きこもる生徒や、ワークスタディの時間は作業をせずにタブレットを見続けたり、ラジオを聴き続ける生徒もいた。
  - 17) 辞職したり、体調不良で休職してしまう教員も多く、やりがいを感じられない教員も少なからずいるようであり、「教員ファースト」とも言えないかもしれない。
  - 18) 「みんなく Sama-Sama 塾」は、筆者が主提案者となっている国立民族学博物館文化資源プロジェクト「知的障害者の博物館活用に関する実践的研究」（2018年度～2022年度）の一環として、試行的に実施したワークショップである。なお、2022年度から「支援学校見学プログラム」（講義と展示場クイズラリー）を実施している。「支援学校見学プログラム」のクイズについては、みんなく Sama-Sama 塾のスタッフの2人からアイデアを提供してもらっている。
  - 19) 人数は流動的であるが、塾生登録しているのは現在も約40名である。そのうち、ワークショップの参加者は、毎回多くて20名ほど（付き添いを含めると約40名になる）であった。新型コロナウイルス感染対策下では、人数制限をかけ、15組ほどの参加となっている。
  - 20) 以下のみんなく Sama-Sama 塾の実践内容等については、拙稿（Nobuta 2019; 信田 2020; 2022）に大幅な加筆修正をしている。
  - 21) 本館で実施されている「みんなくゼミナール」「ウィークエンドサロン」「ワークショップ」等もまた、知的障害者を対象としたものはないし、展示資料のキャプションは中学生レベルのものが想定されており、知的障害者が理解できる工夫がなされているわけではない。
  - 22) 支援学校の教育に対して、現状、ほとんどの保護者はほぼ満足している。例えば、修学旅行の際などは、細かな要望等はあるだろうが、筆者夫婦のようにワークスタディに異議を唱えたり、教科学習を希望したり、授業内容まで要望を出す保護者はほぼ皆無である。前半部で述べたように、知的障害者の卒業後の行き場として、障害福祉サービスが充実するにつれ、それまで多様な生徒の学習に窮していた支援学校は、学校教育の目標を社会参画、つまり「障害福祉サービスの利用者」に置いたのであろう。それに伴って、保護者の目標・目的も「希望の福祉施設に決まること」になったのである。そのため、学校には、福祉施設からも保護者からも「身辺自立、体力強化、ルール厳守」など、施設利用（障害福祉サービスの利用）に必要なスキルの訓練が求められるようになった。ある保護者は、「高校からでは訓練が間に合わないと思ったので、中学部から支援学校に入れた」と言い、「卒業後に一人暮らしをするために、料理ができるようにしてほしい」と希望している保護者もいる。施設への通所やグループホームでの暮らしを目指している多くの保護者にとって、教科学習や基礎学力はそれほど重要ではない課題なのであろう。しかし、卒業後、家と施設を往復する日々に心や身体を病んでしまう障害者が少なからずいることもまた事実である。
  - 23) みんなく Sama-Sama 塾の開始以降、博物館・美術館関係者、支援学級の教員、福祉施設



職員、NPO 団体関係者、大学教員、大学院生、学部生、ジャーナリスト等が見学に訪れた。NHK 福祉情報サイトハートネットでは、みんぱく Sama-Sama 塾が紹介されている（木下 2018）。また、卒業論文を執筆する大学生からのインタビュー等、この活動には各方面から興味を持たれており、特に、学部生や大学院生ら若い世代から注目されていることには希望を感じている。

## 参考文献

越野和之

2020 「知的障害教育の制度とその今日の状況」『障害者問題研究』48(1): 2-9。

高橋智・池田敦子・田部絢子

2020 「当事者のニーズから考える知的障害教育の機能・役割」『障害者問題研究』48(1): 34-39。

丹野哲也

2016 「インクルーシブ教育システム構築を指向した学校教育法施行令の改正と就学に係る教育支援」『発達障害研究』38(3): 240-247。

中村満紀男編

2019 『日本障害児教育史【戦後編】』東京：明石書店。

信田敏宏

2015a 「『ホーホー』の詩ができるまで—ダウン症児，こころ育ての 10 年」東京：出窓社。

2015b 「私たちの選択」道信良子編『いのちはどう生まれ、育つのか—医療、福祉、文化と子ども』（岩波ジュニア新書 799）pp. 29-42, 東京：岩波書店。

2016a 「親の立場から考える就学支援—インクルーシブ教育に対する提言」『発達障害研究』38(3): 292-301。

2016b 「心に寄り添う子育てとは？—遊びと学びのすごろくワールド」『季刊民族学』156: 62-68。

2018 「『ホーホー』の詩、それから—知の育て方」東京：出窓社。

2020 「知的障害者にとっての学び—みんぱく Sama-Sama 塾の試み」『障害者問題研究』48(1): 68-73。

2022 「みんぱく Sama-Sama 塾—国立民族学博物館（みんぱく）における知的障害者を対象とした学習ワークショップの試み」兵庫県立考古博物館編『古代体験研究フォーラム 2021「知的障がい・発達障がいのある子どもも楽しめるワークショップデザイン」事業実施報告書』pp. 20-27, 加古：兵庫県立考古博物館。

Nobuta, T.

2019 Minpaku Sama-Sama School: For People with Intellectual Disabilities, *MINPAKU Anthropology Newsletter* 48: 7-9.

## ウェブサイト

木下真

2018 「知的障害者にも知的な学びを その 1 民族学博物館でワークショップ」NHK 福祉情報サイトハートネット

<https://www.nhk.or.jp/heart-net/article/147/> (2022 年 8 月 4 日閲覧)

K 市教育委員会

「総合支援学校」

<https://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000253099.html> (2022 年 8 月 5 日閲覧)

厚生労働省

「障害福祉サービスについて」

[https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/shougaihashukushi/service/naiyou.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaihashukushi/service/naiyou.html) (2022 年 10 月 28 日閲覧)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

<https://www.nise.go.jp/nc/> (2022 年 10 月 30 日閲覧)

信田 みんぱく Sama-Sama 塾の挑戦

文部科学省

- 2012 「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」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)（2022年8月3日閲覧）
- 2019 「日本の特別支援教育の状況について」 [https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt\\_tokubetu01-00069\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00069_3_1.pdf)（2022年8月4日閲覧）