

# 障害児教育における 時間と空間の認識

高橋 誠

私は、一九九四年度から障害児学級の担任をしている。本報告は九四〜九五年度の社会認識にかかわる実践を障害児教育の視点から提起するものである。本実践は、一九九六年三月の宮城歴教協仙台支部例会に報告され、同年七月の県研究大会での集団討議を経て、第四八回静岡大会障害児教育分科会で報告、討論されたものである。

障害児教育における時間（歴史）認識に関する実践として、沖縄大会での東京・八王子の山下洋児実践、中学校障害児学級の「黒曜石から縄文時代を考える」があった。これに触発され今までの自分の実践を整理して報告したものである。

さて、私の担任する学級は通称「ひまわり学年」と呼ばれ、ひまわりⅠ（肢体不自由特殊学級）、ひまわりⅡ（精神薄弱特殊学級）、それにひまわりⅢ（情緒障害特殊学級）の三学

級で構成されている。各学級の担任三名と仙台市独自に加配している非常勤講師の合計四名の担任団によるティームティーチング（T・T）を基本とした指導体制をとっている。多数の教師で多くの子どもたちの指導にあたっていかうとする「ひまわり学年」の理念で、この形態をとっている。

子どもたちの社会生活能力は、個別知能検査や個別診断によると能力の高い子で七〜八歳程度、平均して四〜五歳、まだ言葉のない子にあっては一歳三か月程度の生活能力である。障害児の場合、家族もついつい出無精になり、生活のなかでもついつい手助けをしてしまうので、社会生活における経験が決定的に不足している傾向にある。

## 一 時間の認識

### (一) 昨日・今日・明日の指導から一年間の長さへ

一日の活動についても、単なる時間割表だけでは理解できない。教科名を示しただけでは何をどこでどうするのか分からず毎時間毎時間、「つぎはなあに？」となってしまう。その日一日の活動予定を目で見て分かるようにイラストや写真で「場所や物」を示したカードを駆使して理解させるようにしている。

また、一週間の月曜から土曜までのなかで、昨日・今日・明日の関係を、マグネットシートで作った週カレンダーを操作して理解させるようにしている。その際、昔ながらの「目めくりを複数用意してビリビリとめくり取らせることも併用している。実際に操作しながら昨日・今日・明日を意識するようになっているのである。

さらに、月のカレンダー（一般によく普及している形式）で先週の同じ曜日の日や、来週の同じ曜日が何日も確かめるようにしている。このような一週間を基本単位としての昨日・今日・明日の認識が繰り返され毎日指導されるのはなぜかという、個別知能検査（WISC-R）項目のなかに「一週間は何日ですか」「昨日は火曜日、では明日は何曜日ですか」と問う設問があるが、子どもたちにとって共通して難し

① 設問の一つとなっているからである。

次に、一年間という期間の長さをとらえさせるために、教室の周囲の壁の上部にカレンダーを利用した三六五日分の数字を四月から並べている。四月から三月まででは教室一周の分量である。それを見ながら、「今日は、四月の始業式から数えて〇日目だね」「台宿まであと〇日かな」「学芸会まであと〇日に迫っています」などと行事に対する期待感を高めながら、一年間の長さのなかで、現在は何のあたりに位置しているのか意識させたいと試みている。

教室の中心に黄色いドッジボールを置いて太陽に見立てて地球儀をクルクルと回しながらカレンダーの下を歩くと、さながら公転と自転の模型となり理科的なアプローチもできるのである。

### (二) アルバムで綴る一年間の思い出

多くの障害児にとって、時間の長さをとらえる感覚が健常者には理解できない感覚であることは想像に及ぶだろうが、その発達スピードが遅々として進まず、繰り返し指導していくことでしか身につかない、あるいは指導しないでの期間があると後退してしまいかねないものであることも、実際に指導に携わってみて分かったことである。時間の認識の発達の度合いは障害児一人一人のかかえた障害によっても違いますが、本学級は障害の重い子どもが多いことから時間認識の



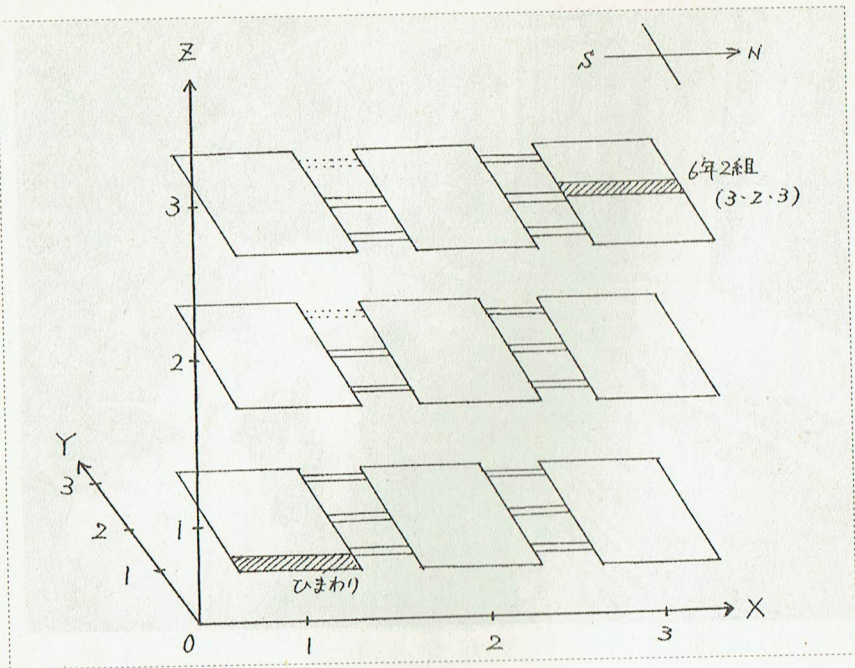
形成はかなり困難であることが分かる。

困難だといって時間の認識にかかわる指導をあきらめるものでない。教室にはりめぐらした年間カレンダーと関連させて、せめて一年間の自分たちの活動を「こんなこともしたなあ」「ここに行ったなあ」と認知できるようにすることはできないかと考え、「ひまわり思い出アルバム」づくりを行った。四月からの活動を写真に撮りためておき、自分が写っている写真を中心に焼き増しし、自分の一年間の様子を順番にアルバムに並べてはっていかせ、タイトル付けや吹き出しなどでコメントを書かせた。写真に日付がついているのでそれをヒントに並べることができた。障害の重い子どもは教師が作ってやることになり、九五年度は四人分は教師が作成した。ほかの子どもたちにとっては、それがレイアウトやコメントの付け方の見本ともなっていた。

## 二 空間の認識

### (一) 教室空間から学校空間へ

以前の低学年社会科で、入門期一年生の最初で教室のなかでの自分の座席の位置を認知する実践が行われていた。自分のロッカーの位置、自分の下足入れの位置など、平面座標における自分の位置を「左から○列目の前から○番目」などのようにX、Yの座標軸で表すことから認知していった。



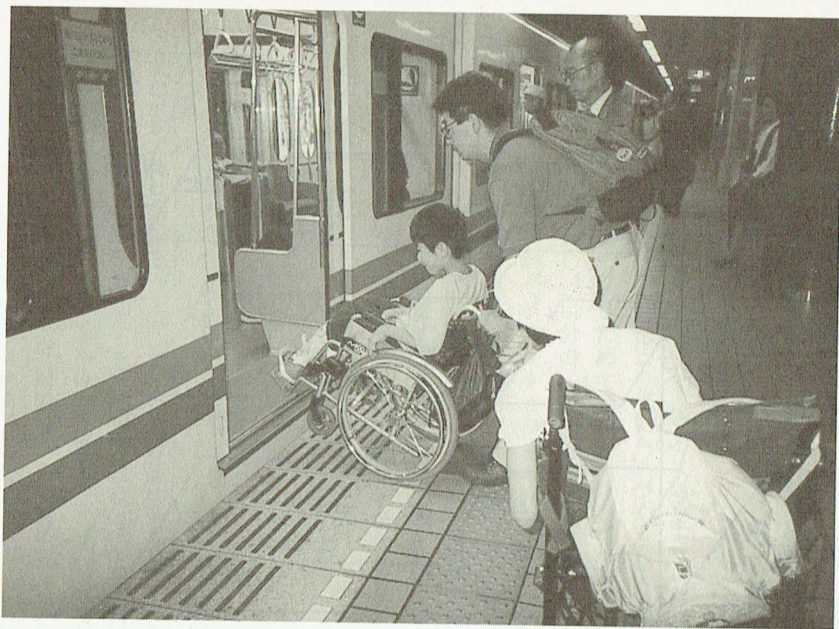
の字になる。それぞれの階段に接して教室があるのでY軸も明確である。本学級のある東階段なら(X・1)、中央階段は(X・2)、西階段は(X・3)と表すことができる。これに三階建ての校舎なのでZ軸として一階(X・Y・1)、二階(X・Y・2)、三階(X・Y・3)と表すことができる。本学級の活動拠点となる教室は三次元空間では(1・1・1)の位置となる(図参照)。3×3×3のルービックキューブのような構造をしているので空き箱を九箱使って、階ごとに位置関係を説明することができた。

さて、このような指導は、実際の活動でも応用が効く。本学級では日常の金銭学習と算数科の学習を兼ねて、生活単元学習の一端として「ひまわり売店」を運営している。各学年用の学習ノートの販売をして、健常児との交流を図っている。たまに直接担任からの注文を受けるので、そういう場合、ノートを持って出前に行くのである。例えば六年二組から算数ノート三〇冊の注文があれば「六年二組、佐々木先生、北校舎の中央階段の三階まで(3・2・3)だ。」と校舎案内板で先生の顔写真カードを見て確認して出前に行く。目指す教室の先生の顔を写真で確認してから出かけるので「あっ、あの先生」と安心感があるそうである。職員室や事務室、給食室などには伝令を発することもあり、ちょっと自信のない子も校舎案内板で確認してから出発している。

転任してきた教師さえ最初の一か月は迷うような校舎だが、

さて、児童数一〇人の本学級ではコの字型にしている。学年や障害もまちまちなので、一人一人、それぞれ形も大きさも違う机と椅子が配置されている。九五年度入学の自閉症のMちゃんが自分の座席を覚えるのはすぐにできた。しかし、ほかの九名の友達の名前と顔と座席を覚えるまでには一か月間もかかった。始業式の日から、全員の写真カードを用意して日直活動、当番活動に活用している。そのカードを見ながら友達の名前を覚え始めた。次に、給食のストローとお手拭きを配る当番になり、配りながら友達の名前を覚えていった。しばらくすると、そこに友達本人がいなくても名前を言って配ったり、欠席していることが分かっているとそこには配らないで通り過ぎることさえできるようになったのである。次に、学校のなかでの本学級の位置関係をどう認識できるかについてである。本学級は、南、中央、北の三本の校舎が並列しているうちの南校舎の一番東端の一階にある。正門から入ってすぐの教室で、障害児学級設置以前(一九九一年度まで)は一年一組として使われていた場所である。あらゆる面から見ても校舎配置をとらえる際の基準となる位置にある。平面の図面で見ると、南北方向にX軸、東西方向にY軸とすると(1・1)が本学級の座標となる。X軸は、本学級のある南校舎なら(1・Y)、中央校舎(2・Y)、北校舎(3・Y)となる。さらに都合のいいことに三本の校舎をつなぐ階段の棟が三本、直角に交差しており、上から見ると漢字の田





この方法だと障害児でも学校という空間を自分のものにしていくことが可能ではないかと考えている。

### (二) 学区の空間認識

子どもたちのうち、常時自分の足で登下校する子、肢体不自由のために家用車の送迎を常としながらも天候によっては訓練を兼ねて歩くこともある子、同じく肢体不自由で障害が重いために常時家用車による送迎を必要とする子、通学路が認識できず家族の送迎がないと登下校できない子とさまざまな実態がある。健全児にとっては何げなく通学している道も障害児にとってはたいへんな道のりなのである。

そこで、登下校の際は仕方ないとしても学区内の郵便局や商店、学童農園などに出かけての実習では歩行訓練を兼ねながら自分たちの足で学区めぐりをしている。学区内を歩く実践では、ポイント(目印)になる物のおさえかたが重要になってくる。校門を出て次の目標物を何にするか、どの四つ角でどちらに曲がるのか、これらを一つ一つ確かめながら歩いている。

ここに一つの事例としてあげるのは、肢体不自由の三年生のN君である。彼は、よく利用する郵便局と学童農園のほぼ中間あたりに自宅がある。通学距離は八〇〇メートル程である。以前は五キロもはなれた所から家用車の送迎で通学していたが近くに転居したのを契機に、自分の足で登下校して

みてはどうかとなった。歩行補助具(クラッチ)を使いながら内転する足を引きずるように歩き始めた。卒業間際の本学級の六年生に付き添いをお願いして「生まれて初めて」の自分の足での通学が始まった。

やがて付き添いの子がついていけない時にものすごく時間がかかっていることがわかった。原因を探るために略地図で道順を尋ねると、どうやら二人で歩いている時とN君一人だけの時は違う道を歩いているようなのである。付き添いの六年生には最短距離を同行してもらっていたのだが、ある日、N君を尾行してみると一人の時は三〇〇メートルも迂回して歩いていた。N君の頭のなかに道順の地図ができあがっていったと思われたのは私たちの認識違いで、その地図の再構築を図らなければならなかった。目標物をより具体的にしながら繰り返し繰り返し歩いてみながらようやくN君の通学路が確かなものとなっていった。

本学級では、積極的に校外に出て行く学習を計画してきた。バス、地下鉄、JRの路線を中心とした空間の拡大で生活空間を拡げようと試みてきた。九四〜九五年度にかけては地下鉄、JR、バスで県内各地に。また、仙台空港、仙台港と、空路、海路による日本全国、世界の国々とのつながりを意識させようとしてきた。教室に常に宮城県地図、日本地図、地球儀を用意していつでも確認できるようにしている。

### 三 障害児教育から得たもの

社会的な内容といっても、そのほとんどは以前の低学年社会科に位置付けられるものであり、時間認識、空間認識を越えて労働認識、さらに社会認識へと高めていく、実践の可能性への期待がある。静岡大会では食料品生産として仙台名物「笹かま」づくりの実践も出されたが、その後〇一―一五七騒動で棚上げとなってしまっている。

最後に、障害児教育に携わったことは、教師にとってつい忘れがちでないねいな指導の手立てをどうしなければならぬか、その貴重な経験を私に与えてくれたと言えよう。より具体的に、よりリアルに教材を工夫していくことが求められる。バス、地下鉄の乗り降りの指導ひとつとっても授業展開のなかで本物に近い動きや小道具が用意されないと子どもたちは乗ってこない。口先だけでは何の理解も助けられないことを思い知らされた。より細かなステップで、分かっていることでも確認することの大切さ、たくさんのお話を教えるのではなく一つに絞って教えるという基本的なことさえも、障害児教育から学んだものである。

(たかはしまこと・宮城県仙台市立四郎丸小学校)

この視点は、本日の学習の振り返りとして