

「知的障害児教育における気候危機の取り組み」

—知的障害児の知る権利に応える授業—

村上穂高^{*1}

Initiatives for Climate Crisis of Education for Children with Intellectual Disabilities

A Class of Regarding Rights for Children with Intellectual disabilities

Hodaka MURAKAMI

抄 録：現代の差し迫った課題である気候危機について知的障害児の知る権利と関連させ、どのように授業を展開すべきなのか、また、どのような授業方法が彼らの理解にとって有効なのかを特別支援学校における授業実践を通して検討した。その結果、教師自身が授業を通して生活を見直す必要性や、様々な工夫があれば知的障害を有する生徒も関心をもって本課題に取り組めることを明らかにした。

キーワード：気候危機、知る権利、生涯学習

I. 知的障害児教育と気候危機

1.1 知的障害児と気候危機

気候危機^{注1)}は地球規模の差し迫った課題であり、日本への影響も予想されている^{注2)}。今後、変化する環境とその影響を様々な受ける社会に生きる上で、児童生徒にとっても気候危機に関する知識は、避けては通れない内容と考えられる。また、気候危機がもたらす将来的な問題を考えると、気候危機による様々な不利益は社会の成員全員が均一に被るものだけではなく、温暖化への適応は、先進国、とりわけその中の富裕層ほど可能であり、社会的な弱者にこそ負の影響を与えやすいということが予想される（鬼頭，2015，177 頁）。環境の変化が起こっても、生活している地域からの離脱ができず適応に対する対策が取れない社会的な弱者がよりその影響を受けやすいと予想される。その意味で、障害を持つ生徒たちは、将来において、社会的な不利益（障害者と貧困の関連性、障害者が情報弱者となりやすい現状を鑑みると）を受けやすく、適応に必要な資源が得られにくい立場にたたされる可能性が定型発達者よりも高いと考える。例を出すならば、温暖化による食料の値上げ、危険地域よりの移住、社会保障などいずれも負の影響を受けやすい社会的な脆弱性を有している（クライン，2017，64 頁）（宇佐美，2019）。また、気候変動に関しては科学的事実とは異なる楽観的な主張がされている場合があり、情報をどのように整理し、理解するのかということが大きな問題となる（長谷川，2016，11 頁）が知的障害者は情報を獲得、利用する上でも不安定な立場にあるといえる。知的障害者が不利にならないような社会的な体制や緊急時の情報のバリアフリーを整えることは今後、急務ではあるが前提として彼らが自

^{*1} 京都教育大学付属特別支援学校

身の生きていく社会や環境に起こりうる変化について知る権利を保障する必要があると考える。

1.2 気候危機の授業について

このようなことが懸念される中で特別支援学校に通う知的障害を有する生徒と気候危機に関してはこれまで十分に授業実践として取り組まれてこなかった。理由としては、知的障害を有する生徒たちが、一般的には抽象的な物事の理解が難しく、軽度の者であっても自分の体験した経験を超えての概念の理解が難しいと考えられてきたこと（ヨーランソン、2000、147頁）^{注3)}、生活に役立つ知識や技術を中心に授業が行われてきたことなどが考えられる。しかし、田中（田中、2016）らの知的障害者を対象とした後期高等教育の取り組みの中では社会的な事象に興味を持ち、憲法や貧困などの抽象的な概念に関しても積極的に学ぶ生徒の姿が報告されており、実践を通して生徒の分からなさへ気づきサポートするサブティーチャーの制度やイラストや映像などの活用など、内容の理解を促す方法も蓄積されつつある。気候危機に関しても、授業実践を行うことにより、どのような方法であれば生徒に伝わるのか、生徒がどのようにこの問題を受け止めるのかを検討し、授業内容を改善していく必要がある。そういった狙いのもとで今回、特別支援学校において気候危機に関する授業を実施した。

Ⅱ. 気候危機の授業の取り組み

2.1 授業にあたり

今回対象としたのは高等部3年生の6名を対象にした授業である。普段は国数の授業などを個々の能力に応じて行っている。初めに授業を行うにあたり気候危機に関する文献を集め、検討した上で授業で大切にしたい視点を以下のように整理した。

2.2 授業の狙い

まず、本授業の最も大きな狙いは、生徒の知る権利を満たすことである。しかし、それだけにとどまらず、生徒が知った内容を他者に伝えることにより効果的に他の生徒や社会に対して知識を広めていく過程を設定した。気候危機の問題に関しては、知識として知ることや日常の中での実践を行うこととともに、それを他者に知らせることが、重要な取り組みとなりつつある。また、欧米に比べ、日本では若者の気候危機の運動の高まりが低い。そして、生徒自身が知ったことを他者に知らせるという過程において知識を自分のものへと定着させていけると考える。よって、

①生徒の知る権利を満たす分かりやすさを保障するとともに、知るから知らせるという過程を生徒が経験すること

を計画した。具体的には、授業はひらがなとイラスト写真を中心にした授業の展開をすることと、分かりにくい場面は指導者に伝え、もう一度、ゆっくりと伝えるように促せることを説明した。知らせる活動では、当初は大学との連携を予定していたが、新型コロナウイルスの影響もあり校外学習が難しくなったため、生徒が自分自身で分かりやすい冊子（LL版）^{注4)}をつくり他学年に配るという活動を行った。また、現在の気候危機の問題は、個人の努力ではなく、政府による規制などの大規模な取り組みが必要であることを考えれば、生徒の生活態度の変化に重点を置くこ

とは気候危機の現状とはそぐわない。それ以上に気候危機を招いた生活様式は、先の世代の大人が築いたものであるといえ、知的障害を有する生徒にのみ行動の変容を迫ることは気候危機に反するといえる。しかし、自分が何らかの努力をすることにより、その問題に関わっているという意識を持てる、ということは考えられ、身近な行動を通して物事を理解しやすくなるということも予想される。よって、

②本授業は生徒の行動の変容を主な目的にするものではないが、生徒の問題への関りや理解を深めるために生徒の行動の変容を目的に加えた。

具体的には、「クーラーの温度を低くしすぎない」など、自分ができそうなことをチェック表に記入しながら考えるようにした。そして、生徒のこれまでの経験を学習で得た知識の中でとらえ返すことができるように本校独自の取り組みとして行われてきた広大な敷地を利用し、竹の間伐や、間伐した竹を使った竹炭づくり、薪をつかつての野外調理、キャンプ学習などの

③生徒の経験や本校での取り組みを気候危機の視点から関連付ける

ことも狙いとした。具体的には、本校の取り組みを生徒が写真を撮りながら見て回り、学校新聞を作成を計画した。以上は学習を通じた生徒への狙いであるが、気候危機に関しては、生徒たちは将来を生きる当事者ではあるが、環境への影響などを考えると、車で通勤し、休日には様々なレジャーを楽しむという生活を送っている大人、とくに教える側である教員の責任がより大きい。よって本授業を通して、

④教員自身の生活を振り返る契機とすること、

も狙いとした。具体的には、教師自身が生活の中で取り組みを初め、その様子を生徒に伝えることとした。

2.3 授業での配慮

気候危機の将来予測については、悲観的な内容が多く、そのまま受け取れば、生徒の不安が大きいかも考えられる^{注5)}。また、気候危機に関する問題は、それをどのように捉えるかによって人により違いがある。取り組みへの意識の違いをめぐって容易に周囲の他者と衝突する契機にもなりうる。そういった点を踏まえた上で

・授業内容が生徒の不安を過度にあおったり、或いは知識を得た生徒と保護者や周囲の人との間の関係を悪くするような方向へと向かわない

などを配慮した。具体的には、生徒の家庭での生活（例えば、家族で車で旅行をするか、牛肉を食べる機会はどれくらいあるか）などには極力踏み込まないように配慮した。不安に対しては深刻な予想をある程度緩和して伝え、教師の口調も明るいものとなるように意識した。

2.4 今後の取り組みへつなげる

また、この授業だけで終わるのではなく、気候危機はこれから継続的に取り組んでいく必要のある内容であることから、他学年での授業や来年度の授業へと活かせるように、生徒が気候危機に関して

・どの程度の既存知識を有しているのか、どの内容の理解が難しいのかを記録にし、次の授業へと活かせるようにする

ことなどが必要であると考えた。具体的には、生徒がどれくらいの既有的知識を持っているのか、どのようにこの問題を捉えるのかをメモへの記入をしてもらい回収した。以上の点を踏まえて授業を計画した。

2.5 授業計画

授業は、90 分間×4 回で実施した。計画は以下である。

1 回目「地球温暖化ってなに？」

(授業内容)

・授業の説明

この授業は皆が生きていく社会についての内容をあつかうことわかりやすい授業を目指す難しい内容が含まれていること、わからない場合は、その場で伝えることなど。

・地球温暖化とは？

地球温暖化について知っていることを書き出す。

・地球温暖化でおこること

よいこと、わるいこと、として何が考えられるかを書き出す。

よいこと（作物が育ちやすい地域が出てくること、暖かくなり過ごしやすい地域が出てくること）、悪い事（干ばつなどでの食糧危機、津波や竜巻の増加、海面の上昇により島が沈むなど）がおこりうることを知る。

・地球温暖化は大変な人とそうでない人がいる不平等な結果をもたらすこと

自分たちが食料がなくなったり家がなくなった場合、どう思うか？また、そういった立場の人を想像してどのように感じるか？を書き出す。

2 回目「地球温暖化ってなぜおこるの？」

・地球温暖化の原因を知る

二酸化炭素を初めとして温暖化物質が原因で起こることを知る。

・二酸化炭素などはどのようなときにでるのか

二酸化炭素がどのような時に排出されるのか、考えて書き出す。

二酸化炭素などが、車や飛行機などの移動の場面や、火力発電などの電気を作るとき、牛などの家畜の飼育、人の生活（暖房、呼吸でさえ）で排出されることを知る。

3 回目「どうすれば減らせる？」

・二酸化炭素を減らす方法があることを知る

指導者の家での取り組み（コンポストや地元の食材の購入）などを知る。また、校内で取り組んでいることを地球温暖化の視点から調べる。

・自分にできることを考える

生活を改めることで減らせる二酸化炭素があることを知り、自分にできることを「取り組みチェックシート」で考える。

4 回目「知るから知らせるへ」

・これまで知った内容を LL 版の冊子にする。

イラストを描いたり、パソコンで内容を打ち込み、生徒が地球温暖化に関する冊子を作成し、他学年に配布したり、図書室に置いて持ち帰れるようにする。

- ・校内の取り組み内容を地図にまとめて掲示する。
- ・この授業の感想を書く

2.6 授業の実施

・1回目

授業は内容を書き込める冊子にして配布し、PowerPointで映像やイラストを用いながら進めるようにした。冊子の内容は生徒の理解を重視して徹底的にひらがなを用い、唯一、「地球温暖化」「二酸化炭素」という用語のみを振り仮名付きにした^{注6)}。授業内容が抽象的になる可能性を伝え、分かっている場合は、青色のカード、分からない、早口とを感じる場合は赤色のカードを挙げることを伝えた。はじめに、生徒の既存の知識をはかるために、「地球温暖化ってなんだろう？」という質問に答えを求めた。

「地球があつい」「ガソリン、ディーゼル機関車の排気ガスが原因」「山火事、北極海の氷がとけて海の水が増える、動物の絶滅」などある程度の既存の知識を持っている生徒が多かったが、中には、「知らない、はじめて知った」「わからない」と記入する生徒もいた。その後、地球温暖化でおこる、良い事、悪いことについても想像して記入を求めた。よい事としては「たいようのひかりをあびれる」「すながあつくなっていい」「いちねんじゅうかいすいよくができる」「太陽光発電ができる？」などと記入する生徒もおり、悪い事としては、「人間もあつくなる、汗をかきやすい、熱中症になる」「あつくなりすぎるとにげんもいきれない」「かんそうによる火災」「なんきょくの氷がとけてウォーターワールドのようなせかいになる」「ねっちゅうしょうでやまのぼりはしんでしまう」などと記入する生徒がいた(図1)。その後、気候危機による影響が平等に起きるのではなく、被害が大きい地域とそうでない地域に分かれることを伝え、「食料がなくなったり家がなくなったりした人たちのことをどう思うか？」という質問を行った。それに対しては、事前に、「自分には関係ない」「かわいそうだけど仕方がない」「自分にできることはないか考えたい」というモデルとなる答えを提示していたこともあり、ほとんどの生徒が「ぼくたちにできることをかかんがえる」「かなしいきもちになる」「にほんもれいがいいではなくぼくらしずむかのうせいがある」というように共感を示す答えを記入したが、中には、「他人事ではないがなってしまったらなってしまったでしょうがない。できることを少しでもやっていけたらと思います」という内容を記入した生徒もいた。授業の最後には、生徒一人一人に口頭で感想を求めた。「面白い」「もっと知りたい」という生徒がいる反面、「分からなかった」と答える生徒もいた。



図1 生徒の知識や思いが書き出された

・ 1 回目を終えて

生徒の既存の知識を調べながら授業を行ったが、およそ半数の生徒は、気候危機に関して何らかの知識を持っていることが確認できた。ただし、よく知っている生徒においても、例えば映画のウォーターワールドの世界を想像したり、一年中泳いでいられるというような想像をしたりと、現実的な認識ではない様子も見られた。ただ、発問が難しいと考えていた世界の他者への共感では、ほとんどの生徒が共感を示していた。その中で、地球温暖化について「なってしまったらしょうがない」という発言などは、地球温暖化の抑制策と、適応策のどちらも必要であるという視点から言えば妥当な指摘とも考えられ、生徒の視点から授業を広げられる可能性も十分に期待できると考えられた。

・ 2 回目

前時の授業で分かりにくいと答えた生徒がいたことから、理解しやすいようにたとえ話とイラストを用意した。具体的には、原因物質の二酸化炭素を「車が出すおなら」として表現した。年齢相応という意味では、幼い表現ではあるが、理解のしやすさを考慮した。また、楽しく関われるように「二酸化炭素を最も出す乗り物は？」というようなクイズも用意した。二酸化炭素がどのようなときに、排出されるのかという問いに対しては、ほとんどの生徒が「車のはいきがす」という答えを記入していたが、それ以外の答えは全く見られなかった。また、二酸化炭素により地球に送られた太陽の熱が宇宙へ排出されずに地球にとどまるという構図の説明では、表情や青色カードの提示により理解している生徒も確認できたが、分からない様子を見せる生徒も複数存在した。

次の日が雨の予報だったため、予定を繰り上げて校内の探検を行った。本校に設置されている中学部の作ったコンポスト（図 2）、太陽光パネル（図 3）、生徒たちが野外調理などで使う薪、生徒たちが行う竹の間伐などが気候危機にとっては効果があるということを伝えながら校内を見て回った。詳しい説明は次回に行くと、伝えたが、生徒たちからは「どうして薪を使うのが地球によいの？」と不思議そうに聞かれた。次に伝えると答えると、「楽しみだ」と次回への期待を見せる生徒もいた。



図 2 コンポスト



図 3 ソーラーパネル

・ 2 回目を終えて

たとえ話やクイズの挿入により、前回より生徒が和やかに授業を聞く様子が見られた。ただ、二酸化炭素がどのようなときに排出されるのかについては、知識のある生徒でもほとんど知らず、

車の排気ガス以外の知識を持っていなかった。熱暖房や火力発電などにより生じているという事実は初めて知ったようであった。また家畜の飼育によるメタンガス等の発生などについても知っている生徒はいなかった。登下校の際などに、車から排気ガスが排出される様子などは見る機会があるが、それ以外の内容についてはこれまで知る機会がなかったことが想像できる。このことから、生徒の既存の知識には偏りがみられるといえる。校内での取り組みでは、太陽光発電などは理解しやすい様子であったが、薪の利用に関しては燃やすと煙が良く出ることを経験としてよく知っており、それがどうして環境によいのかについて、興味をもっていた。一見難しい内容であっても、生徒の経験に関連した内容には興味が湧くことが確認できた。

・3回目

校内で取り組んでいるソーラーパネルや、コンポスト、薪の利用などについて、どうして環境によいのかを説明した。太陽光発電の説明では、生徒の方から「原子力発電は？」という声が聞こえた。横道にそれる話ではあるが、原子力発電に関しては、発電時に二酸化炭素が出ないが、放射性物質が出ること、また、温められた海水が海に放出されること、何より事故が起こる可能性があることなどを伝え、今後、皆が知りたければ授業を行うと伝えた。質問をした生徒を中心に、何名かがうなずきながら話を聞いており、中には福島第一原発の事故についても言及する生徒もあり、原子力発電についての意外な興味の深さを感じた。前回、生徒たちが気になっていた薪を使った活動については、生徒たちが昨年に行った野外調理の写真を振り返りながら薪がガスや石油などと違い、生きているときに二酸化炭素を吸収しており、それを排出するに過ぎないことを伝え、何名かの生徒は納得し、その後の別の教師の質問に、本人の言葉で正確に内容を伝えていた。その後、これから自分に取り組みめそうな事としてチェック表を記入した。チェック表の内容は、「・冷暖房を効かせすぎない・スイッチをこまめに消す・牛肉だけではなく、野菜などを多く食べる・シャワーを出しすぎない」などである。担任の教師より、普段から教室のクーラーを低く設定しすぎると指摘されていた生徒は、はじめは「気をつける」と○をチェックしていたが、しばらくして△を自分で足して、「できるときは」と付け加えた。また、別の生徒もチェック表に△をつくりチェックし、「うちのシャワーはあったまのが遅いから」「ハンバーガーは安いから食べてしまうかも」など、すぐに行動を変えられない理由を伝えてくれた。また、この時から、生徒の口から「二酸化炭素」という語が会話の中で出るようになってきた。

・3回目を終えて

竹の間伐や、薪での調理など、生徒たちがこれまで取り組んできた活動を環境によいこととして捉え返すことで、「何かをしなければいけないが、何をしたらよいか分からない」という意識から、「既に自分は一步を踏み出している」という意識の変化を生み問題への取り組みに自信をつけたように思える。チェック表の記入に関しては、単にできる、頑張る、という言葉だけの記入ではなく、すぐには生活を改善できないこともよく見据えており、それぞれが考えて記入していたことが伝わってきた。原子力発電に関しての生徒の興味は意外なものであったが、おそらくこれまでTVなどで何度も見る機会がありながらも、内容が難しく理解できていなかったのであろう。それに答える形での説明に深く納得して頷く様子があった。

・4回目

4回目の授業では、これまでの授業内容を振り返った後に、世界での取り組みについて伝えた。

特にグレタ・トゥンベリなど、若い人たちが中心になって運動を盛り上げていることを伝えた。そして、私たちが自分たちの知ったことを後輩たちに知らせよう、と伝え、冊子と校内地図作りに取り組んだ。冊子では、これまで学んだ内容を思い出ししながら、パソコンで内容を打ち込んでいった。下級生たちがわかりやすいようにひらがなで記入することを伝え、「大型の台風ってわかりにくいかな?」「つよいかぜとかにする?」というように下級生がわかる言葉に書き換える生徒もいた。校内地図は生徒が校内で撮った写真と前回に学んだ「学校での取り組んでいることがなぜよいのか」の理由を書いて作成した。校内地図の作成では、どの生徒も見やすいように字にきれいに色を塗り、内容を強調しようとしていた。冊子に載せるイラストは、見本を用意していたが、自分で描きたいという生徒もあり、将来できたらいいなという思いで電気飛行機を描く生徒、蝗の大発生に興味を持ち、蝗のイラストを詳細に描く生徒など、それぞれの興味や個性がよく表れていた。最後に、授業の感想を求めた。自分の気持ちを素直に書くように伝え、「わからない」「難しい」という感想でもよいことを伝えた。感想の内容は、「せんせいはなしがもしろかった」「えをかくのたのしかった。むずかしいはなしだった。でももしろかった」「またやりたい」「めちゃおもしろい またやりたいです」「定期的にこういった授業をしたいです。分かりやすい、楽しいじゅぎょうでした。政治や歴史も面白そう」というようにどの生徒も肯定的な内容で、楽しめた様子が伝わってきた。



図 4 生徒の作成した冊子



図 5 校内の取り組みの地図

・ 4 回目を終えて

授業を終えて何かをしたいという思いは育ったようで、後輩に伝えたいという思いはそれぞれの生徒が持っていたようで、わかりやすく書くということを意識していたようである。授業の感想をみると、難しい内容ではあるが、それぞれの生徒が前向きに取り組めた様子が伝わってきた。特に「またやりたい」と記入した生徒は「わからない」「難しい」という言葉を毎授業の最後に伝えていた生徒であり、授業全体を通してみると興味を持っていたことが分かった。同時に、教師の話し方や例えなど、楽しい授業の雰囲気学習への積極性を引き出す上で大切だと分かった。また、このように現状の社会について知りたいという思いを生徒たちは持っていることも確認できた。

Ⅲ. 授業を終えて

3.1 取り組みの振り返り

取り組みを通しての成果をまとめる。

・生徒の理解について

前述のように気候危機に関して何らかの既存の知識を持っている生徒が多かった。地球が暖かくなること、原因は二酸化炭素であること、など基本的な知識は有しているようであった。しかし、その二酸化炭素がどのような活動によって生じるのかについては、車から排出されるということ以外は知らない様子であった。生徒は知識を有しながらも、偏っており、自分の生活と結び付けたり、具体的な行動へとつながるものではなかった。その意味で、今回のように時間をかけて彼らの既有知識を広げることは大切な時間であるといえる。しかし、一方で、授業について「わからない」と答える生徒もあり、予想していた通り抽象的な内容を扱うことの難しさも感じた。時間を見つけてその生徒に絵を描いて説明する、例えを出して伝える、イラスト、写真を使用するなど、分かりやすさに改善を加えたが、理解が難しい内容も含まれていたといえる。ただ、そういった生徒にとっても、校内での取り組みを見て回ったり、これから自分の行動をどのように変えていくのかというチェック表を記入したり、温暖化に関する絵を描くというような具体的な活動に関しては興味をもって取り組んでいた。また、楽しい授業の雰囲気など教師の語りかけのしかたも生徒たちにとっては「せんせいはなしが面白い」というように授業の魅力になっていることがわかった。今後、様々な工夫が蓄積され共有されることで、分かりやすく興味をもって関われる内容につながるのではないかと考える。

・生徒の知りたいに答える授業の必要

授業を通して、生徒がもっと社会での出来事について知りたい、と感じていることが伝わってきた。原子力発電の問題でもそうであるが、生徒は、社会でおこる内容について、TVで知りながらも、本質的には理解できないままに日々を過ごすという不安の中にいると感じられた。特に、TVを視聴する生徒は多いが、子供むけ番組を除けば彼らが理解できる内容で放送を行っている番組はなく、日常的に情報が不足している状態が想像できる。本授業を計画する上で、「知ってどうする?」「何か役にたつ?」という意見は教員での話し合いから出たが、知的障害を有する生徒の「知りたい」という思いに応えられている授業がどれほどあるのかと、反省する機会となった。生徒が自分たちの生きていく社会についてより知りたいと思う事は必然である。生徒の知りたいという思いに答える授業を今後も検討していく必要がある。

・教師自身の変化

いうまでもなく、地球環境に与える影響に関しては、生徒よりも教師の方がはるかに大きい。生徒にスイッチをこまめに消すことを奨励しながら、理由もなく車にのって通勤することは気候正義に反することであろう。その意味で、本授業を通して、気候危機に関して学び、生徒とともに考える中で教師自身も、家庭での電力供給源を自然エネルギーに変換したり、車に乗る機会を減らしたり、コンポストを自宅に設置したりと自分にできる取り組みを考え、一步を踏み出す機会となった。気候危機に限らず現代的な課題を授業で扱うということは、生徒と問題を共有し、教師自身が自分の生活や物の見方を反省的に捉えなおす契機として重要な意味を持つ。

3.2 今後の課題

本授業は、比較的軽度の生徒を中心に授業を行った。それでも、「わからない」と答えた生徒にどのように理解を促すのか、またより知的な障害が重い生徒とともに、どのような実践が可能かということについては今後の取り組みの課題である。また、内容を伝えることが中心となり、生徒が話を聞く時間、書かれた答えを写す時間も多かった。いくつかの工夫も考えたが、生徒が気候危機の問題について活動を通して学び、知識がそれを深めるという学習のサイクルをどのように確保できるのかも今後の課題であった。生徒の感想を振り返ると楽しい授業雰囲気が大切であるという反面、本来、気候危機の問題は「たのしい」話ではなく深刻な課題であり、そういった切実な課題意識を保ちながら生徒にどのように負荷なく伝えるのかは最後まで難しい課題であった。本質的には大人がどのようにこの課題に取り組み、気候危機は回避できるという希望を生徒に語れるようになることが必要である。

注

- 1) 本論では、地球規模での人為起源による気候の変動を気候危機と表現する。これまで地球温暖化などとの名称で呼ばれてきたが、もはや危機的な状況を迎つつある現状は気候激変や気候崩壊という言葉を使うべきであり、警鐘の意味を込め本論では気候危機と表現した。(横山, 2007, 210 頁)ただ、生徒への授業においては、生徒が精神面で不安になりすぎることや、生徒に意味が伝わりやすい表現という理由で地球温暖化という従来の語を使用し授業を行った。
- 2) 一般的に大雨、短期間の強雨、熱波、地面の乾燥などの影響に加え、水資源への影響、海水温の上昇による漁獲量の減少、作物の生育期間の短縮、高温障害、品質低下など様々な影響が予想されている。(鬼頭, 2015)
- 3) 知的障害者の認識を 3 段階に分け、それぞれの理解の仕方を説明したヨーランソンの考え方は古いものであるが、実践的であり未だに明確で有効な理解の仕方であると考え。特に認識面での生徒理解においてわかりやすさを有している。
- 4) LL 版の LL とはスウェーデン語の「読みやすい」の意であり、知的障害を有する人の読書権を保障するためにスウェーデンで発行された知的障害者向けの読み物が始まりである。LL 版に関しては(藤澤, 2009)(打浪, 2018)(川東田, 1992)などを参考。読書権に関しては、例えば公共の図書館において、知的障害者向けのサービスがどれほど用意されているか、特別支援学校の図書室において絵本ではなく、青年期の知的障害者が読める年齢相応の本がどれほど用意されているのか、また、日常において知的障害者が、教師や親を介さずに情報を手に入れられる機会がどれほど保証されているのか(山内, 2008, 169 頁)、という問題があげられ、今後考えるべき点は多い。本授業では図書室に本人たちが用意した LL 版冊子を置くという図書室における取り組みを含んだ。
- 5) 気候危機の活動家、グレタ・トゥーンベリは、環境問題の授業を受けたことにより拒食症などの不安症状を迎えた。(トゥーンベリ, 2019) また英国では 700 名以上の教員が政府に対してエコ不安、エコ悲嘆にくれる学生や教職員へのメンタルヘルスケアを求めている。(山本, 2020, 81 頁)

6) 近年、知的障害者にとってせっかく習得したひらがなが漢字の混じった文章になることで理解がしにくくなること、また振り仮名付きの漢字でさえも理解を妨げることなどを指摘されている。あべはこのように無自覚に漢字を多用する社会を批判している。(ましこ, 2012, 151 頁)(あべ, 2015, 49 頁) 特別支援教育においても漢字の習得や、そもそも読み書きという行為自体が社会的な障壁になりうるという問題に無自覚なまま授業を行っている場面が目立つ。今後、権利主体として生徒を捉えるという視点からは、より深められねばならない問題であると考え。本授業は知ることを目的とするため、ひらがなを徹底して用いた。

引用・参考文献

- ・あべ・やすし (2015) 『言葉のバリアフリー』, 生活書院
- ・岡本裕一郎 (2016) 『いま世界の哲学者が考えていること』, ダイヤモンド社
- ・宇佐美誠 (2019) 『気候正義』, 勁草書房
- ・打浪文子 (2018) 『知的障害のある人たちとことば』, 生活書院
- ・川東田博 (1992) 『スウェーデンの知的障害者とノーマライゼーション』, 現代書館
- ・鬼頭昭雄 (2015) 『異常気象と地球温暖化』, 岩波書店
- ・クライン・ナオミ (2017) 『これがすべてをかえる・上』, 岩波書店
- ・田中良三他 (2016) 『障がい者が学び続けるということ』, 新日本出版社
- ・田中良三他 (2016) 『障がい青年の大学を拓く』, クリエイツかもがわ
- ・トゥーンベリ・グレタ (2019) 『グレタたったひとりのストライキ』, 海と月社
- ・長谷川公一他 (2016) 『気候変動政策の社会学』, 昭和堂
- ・藤澤和子 (2009) 『LLブックを届ける』, 読書工房
- ・ましこ・ひでのり他 (2012) 『ことば / 権力 / 差別』 三元社
- ・山内薫 (2008) 『ほんとと人をつなぐ図書館員』, 読書工房
- ・横山裕道 (2007) 『地球温暖化と気候変動』, 七つ森書館
- ・山本良一 (2020) 『気候危機』, 岩波書店
- ・ヨーランソン・シャシュティン他 (2000) 『ペーテルってどんな人』, 大揚社