

教員養成系学部と附属学校との共同研究に関する一試案

～異校種附属学校間における児童・生徒による植木鉢づくりの交流学习を事例として～

竹井 史・松浦 悟*・早川隆志***・浦上静香*** (執筆順)

A proposal for Collaboration of Training school for Teachers and Attached Schools

Hitoshi TAKEI, Satoru MATSUURA, Takashi HAYAKAWA, Shizuka URAGAMI

e-mail : takei@edu.toyama-u.ac.jp

キーワード：交流学习，共同研究，粘土作品

Key words : exchange education, collaboration, clay-works

はじめに

教員養成大学あるいは教員養成系学部では、附属学校との連携による共同研究のあり方が近年ますます問われている。研究活動の意義や多様な可能性を示すことは、教育学部及び教育学部における附属学校の存在意義を示すのみならず、今や社会的な責務といえる。

ところで、このような視点に立って共同研究のあり方を考えるとき、どのようなスタイルが考えられるだろうか。一般的なもの、附属学校あるいは学部のどちらかがそれぞれの研究の必要に応じて研究協力を求める場合である。本学部の場合も、附属学校の実践研究に学部研究者の協力を求めるスタイルがよく見受けられる。この場合、学部研究者は助言者、研究協力者、ゲストなどの名称で研究会当日及びその前後に附属学校に招かれる。また、後半のスタイルの場合、学部研究者の独自の研究のために、附属学校に協力を求める形をとられることが多い。これら2つのスタイルは、教育実践研究に関する重要な課題意識に基づく限り、その意義は明確に示されるものであるといえる。

しかしながら、ここにはさらに第3の研究スタイルが考えられる。それは附属学校及び学部スタッフの両者の研究要求に応じて共同研究が組織される場合である。前者の2つの共同研究がどちらかの研究課題に協力する形をとるのに対し、この場合は、両者の研究課題を提示しながら、その共同研究の論点を調整し、協議のもとに研究が具現化されていくものである。それ故、このスタイルによる研究は、研究の目的、内容、方法面において様々な修正を加えられながらより明確になっていく特徴をもつ。また、研究スタッフにとってもそれは自らの課題意識と関連しており、研究を進めていく上に

において、主体的で活性化されたものになることが予想される。何よりも附属学校における児童・生徒の教育面に対しても比較的充実した教育実践が提供される可能性をもつと思われる。この観点は学部と附属との共同研究での連携を考える上で、望ましい形といえる。

本研究では、学部と附属学校における共同研究のあり方に関し、このような論議をふまえて、3点目の考え方のもとに附属小学校教員（2年2組担任）、附属養護学校教員（高等部担任2名）、そして学部教員（美術教育専攻）の4者によって教育実践に関する共同研究を組織した。その上で、学部と附属学校が研究面における連携について事例を通じ考えてみたいと思う。

1 共同研究の目的設定までの経緯

研究計画の立案にいたっては、まず、それぞれの研究要求を次のように確認した。

(1) 附属小学校（2年生2組：松浦学級）にとっての研究要求
生活科の教科目標の観点⁽¹⁾をふまえ、自分のことだけで精一杯であった1年生から、周囲のことにも気を配られつつある2年生になった今、人々との適切な接し方を身につけるようにしたいと考え、これまで指導を行ってきた。

本学級では、これまで幼稚園児、異学年との交流などを行った経験はある。しかし、より多様な人々と継続的に触れ合うことにより、子どもが自分と人々との相違点、共通点に気づき、その中で相手の受け止め方、思いの伝え方を探り、自分の生活をより豊かなものにするきっかけとなることを期待したい。その観点から、障害者に対する理解の必要、地域への貢献は重要な課題であると考えられる。

*富山大学教育学部附属小学校教諭 ***富山大学教育学部附属養護学校教諭

(2) 養護学校(高等部：早川，浦上)にとっての研究要求

これまであまり地域社会と交流をもてなかった知的障害児⁽²⁾が、ノーマライゼーション化する社会の中で、さまざまな人々と健常児とのかかわりがもてるための「生きる力」を養うことが重要になってくる。また、障害者を受け入れる側の地域社会では、障害者の意思や人間性を正當に理解したり評価したりする力が求められる。

このような現実の中で、教育現場でやっと知育一辺倒から交流学習や総合的な学習の時間に目を向け始めたのは、およそ1年前からである。このような意味で、以下の研究要求をあげることができる。

- ①地域への働きかけと貢献(たとえ障害があっても地域に役立つ人間であるという自信をもつことが望まれる)
- ②社会性の育成や発達(附属学園の仲間である子どもたちと継続的な交流授業を行うことによって、基礎的なコミュニケーション能力を養うことが望まれる。言い換えれば、健常児ともおじしないのかかわることができる力といえる)

(3) 学部研究者(美術教育専攻)からの研究要求

これまで、研究の一方方向として教材の開発を行ってきた。この過程で明らかになったのは、自然素材によるものづくりなどの体験活動は、それ自体として有益であることのみならず、そのプロセスにおいて共通の体験をもとにした円滑なコミュニケーションが図られるということである。たとえば、全く初めて出会った子ども同士が共通のものづくり体験をふまえることで、旧知の友人のように話すことが出来たり、子どもと大人(保護者)が共通の土台にたって、一個の人間同士の会話が出来るようになる事例⁽³⁾などがある。

このような経験から、自然素材によるものづくりの体験は、発達の異なる知的障害児及び健常児についても同様のことが言えるのかどうかという研究要求をかねてからもっていた。

また、これまで10年にわたって学部学生とともに地域貢献に関わる活動を継続⁽⁴⁾しており、このような貢献が社会に対する大学の役目の一つとなるべきであると考えていた。それ故、ここにおいても、自然素材を用いたものづくりによる人間交流、地域への貢献が研究要求として存在していた。同時に、教員養成系大学における学部と附属学校との共同研究のあり方について考えたいとの思いがあり、本共同研究をその事例の一つとして取り上げることができるのではないかと考えた。

(4) 共同研究の目的について

附属小児童、附属養護学校生徒は、これまで前者にあっては、大豆づくりの取り組みを経て⁽⁵⁾、地域のスーパーにて黄粉などを安価で販売した経験をもっている。後者にあっては、自ら栽培したサツマイモを地域住民に無料配布した経験をもっている。それ故、共同研究における目的として、これらの経験をさらに発展し、交流を深めていくような形がよい

のではないかとの考えに至った。具体的には、教科教育(美術教育)の立場から行われてきた土粘土によるものづくり体験をもとにした交流学習を組織し、そのプロセスで出来上がった作品を地域住民に配布する計画をたてた。そして、そのプロセスで健常児と知的障害児のお互いに対する意識や関わり方がどのように変化していくかに関して考察しようと考えた。

このような論議をふまえ、本共同研究の目的は土粘土による焼き物作りによる交流学習とし、同時にそれらの作品を利用した地域貢献を行うものとし、以下のような計画を考えた。また、これらの交流学習をふまえ、異校種附属学校間と学部がどのように連携しうるのかについても考察の対象とした。

2 研究授業の全体計画及び研究の方法

交流学習の全体計画については全10時間の設定で各回2時間の5回にわたる交流授業を計画した。研究授業は富山大学附属小学校2年2組(松浦学級)児童40名及び富山大学附属養護学校高等部(早川隆志，浦上静香担当)21名を対象に、以下の日程で研究授業を行った。尚、授業者は、1回目から4回目まで竹井が行い、松浦，早川，浦上は記録及び授業のサポートを行った。最終日には松浦，早川，浦上が進行を行い記録は竹井が行った。なお、各回の研究授業では、附属養護学校より高等部の教員数名をサポートとして依頼した。

研究の記録は上記研究スタッフによる写真撮影の他、デジタルビデオによるビデオ撮影を行った。なお、附属小学校では授業の前後のうちどちらかに、感想文を求め、研究資料とした。附属養護学校では、文章表現が可能な生徒は作文で、文書表現が不可能な生徒の場合は、当日の生徒の発言や行動などを観察することによる記録をとった。

- 1回目 1月14日(金)10:50~12:20
場 所：附属小学校図工室
テーマの提示と土粘土によるゲーム
附属養護学校生徒と附属小学校児童の自己紹介
- 2回目 1月21日(金)10:50~12:20
場 所：附属小学校図工室
土粘土による植木鉢作り(1回目)
- 3回目 1月28日(金)10:50~12:20
場 所：附属小学校図工室
土粘土による植木鉢作り(2回目)
- 4回目 2月23日(水)10:50~12:20
場 所：教育学部窯芸室
作品焼成体験とプレゼント交換
- 5回目 3月17日(金)9:00~10:30
場 所：附属小学校図工室
完成した植木鉢をお互い協力しながら地域の施設及び住民に配布

3 研究授業の経過

～交流授業の経過に見られる児童・生徒及び保護者の変化～

(1) 交流授業における土粘土との関わり

今回の交流授業においては染め、工作など様々な教材の可能性を検討したが、スタッフとの打ち合わせの結果、土粘土による植木鉢作りが選択された。以下では、1回目から4回目までの児童・生徒の土粘土素材との関わりに焦点をあててみたい。

ア 第1回目の授業

第1回目の授業では、授業者のほうであらかじめ設定した、謎のXマンという人物からのメッセージを伝えるところからはじめることになった。「謎のXマンから私のところに手紙がきました。これを人の役に立てて欲しいと花の苗をもらいました」。このようなメッセージを紹介し、それを入れる植木鉢を作ってはどうかと提案した。この設定は、5回の授業という制約の中で地域貢献も計画に盛り込むという欲張った計画であったので、時間面での調整を行いながら、子どもたちに提案することになった。

附属養護学校生徒はこれまで何度か土粘土の素材に関わったことがあるが、附属小児童にとっては全くはじめての体験であったため、本時は、土粘土素材に慣れ親しむこと、粘土遊びを通じてのコミュニケーションづくりを主眼においた。植木鉢づくりの話告げた後、粘土を媒介にしたコミュニケーションづくりとして1人約2kgの粘土を使用し、三角すいの形にした粘土からひねりだしによって「粘土星人」を作り、それによってお互い挨拶をしようというコミュニケーションを考えたと。この方法は例えば、教師と生徒の中でコミュニケーションをとるとき、両者の間を媒介する第3者の媒介物、例えば腹話術などの人形などを導入することでお互いのコミュニケーションが円滑に図られるというこれまでの研究成果に基づいている。

いくらか粘土に触れた後、球形の粘土を三角すいの形状を作り、「実は土粘土は生きています。中には粘土星人が隠れています。今から土粘土に呼びかけて、粘土星人に出てきてもらいましょう」と三角すいの粘土を立て、ひねりだしによって各自、手をつくり、穴をあけ、目と口などをつくり生き物を作った。「この生き物は粘土星人といい、みなさんの分身です。今から、分身を使ってあいさつをしてみましょう」と提示すると子どもたちはスムーズに粘土に親しみをもって関わりはじめた。しかし、コミュニケーション面では、児童同士、生徒同士においては自然になされていたのにも関わらず、児童と生徒においては、人数差（児童5～6名にたいし生徒2～3名）も影響し、積極的な交流はみられなかった。

これらの関わりが一変するのが、一班20kgの粘土のかたまりをどれだけ高くすることができるかという、「粘土タワーづくり」という遊びの要素を取り入れた取り組みにおいてであった。

「今から、この粘土をどれだけ高くのぼすことができるか競争します。それでは、よーい、ドン!」という合図から、

約10分間の素材との関わりを行った。この取り組みは競争遊びの要素を取り入れたこともあり、予想以上の盛り上がりを見せた（写真1）。



(写真1)

終了間際には、図工室の机の上に乗る児童も出て、それを見た生徒が負けじと周囲にある粘土の上に積み上げるアドバイスをするなど、遊びを媒介にする事で活発なコミュニケーションが図られたといえる。

授業の終わりには、再度、謎のXマンの話を出し、課題を確認したが、この提案は遊びの後ということもあり、授業者の予想を上回る子どもたちからの期待感を感じるようになった。

イ 2, 3回目の授業

当初の授業計画では、全部で5回の授業という制約の中で、2回目の授業には、早くも植木鉢づくりの取り組みに入ることになった。上述されたように、小学校児童は低学年で、はじめて土粘土を扱うという条件が重なり、その方法においても困難を極めた。通常は、板づくりかひねりだしによって成形するのが一般的であるが、今回は、各自持参したビンや筒などの周りにラップを巻き、その上から板状にのばした粘土を巻きつけるという方法をとった。結果的には、当初の予想をはるかに上回る難航ぶりであった。粘土をうまく巻き付けることができないであろうと予想し、できるだけ整った形にと考えた方法は、ラップのない場所にまでどんどん薄く延ばされ、ビンが抜ける可能性を全くなくしてしまったケースが20名近くになった（写真2）。授業終了後、何とか補修を考え悪戦苦闘したが、修復不可能な作品も数点あり、性急な授業のプロセスを深く反省することになった。

3回目の授業では、1回目の反省をふまえ、ビンなどの周りに新聞紙を巻き付けあらかじめ空間をつくらうえで、ラップを巻きつける方法をとった（写真3）。また、その高さについても実際の植木鉢を観察し、およその高さを確認し、ボール紙でその高さの目安となる円筒を各班に配布した（写真4）。



(写真2)



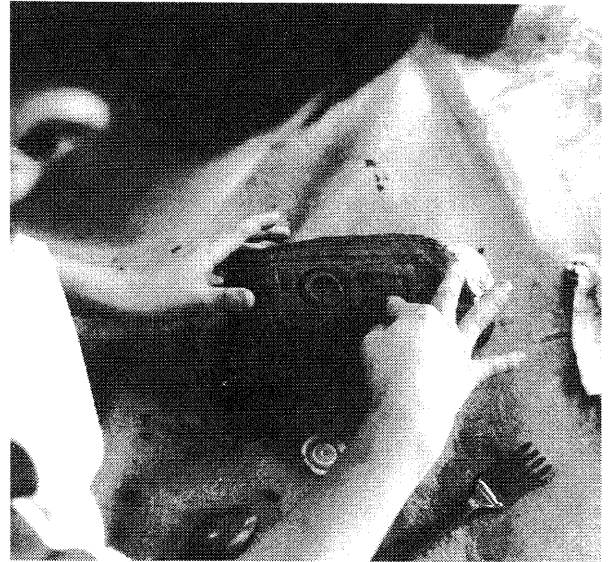
(写真3)



(写真4)

その甲斐もあって、3回目の授業ではようやく授業者のイメージした植木鉢づくりの展開になった。授業終了後の筒を抜く作業は、スムーズに行うことができた。

基本的な形状をつくる困難に比べ、植木鉢の模様付けに関しては、後述されているように、子どもたちに興味をもって受け入れられることになった。基本は後から粘土をくっつけて模様を作る方法、へらや型押しで模様をつけていく方法などがあるが、子どもたちは思い思いの方法でユニークな模様をつけていった。(写真5, 6)



(写真5)



(写真6)

この模様付けについては、後述されるように、小学校児童と養護学校生徒との間にさまざまなコミュニケーションを生み出すきっかけとなったといえる。

以上が2, 3回の授業を通じての子どもたちの様子であるが、このプロセスにおいて、自然素材としての土粘土、可塑性のある粘土素材の可能性を再度、認識することになった。

前者に関しては、児童生徒を問わずその土粘土の感触の良さを感じ、手でなでたり、ほったにつけたりする姿があちこちで見受けられた。

また、粘土の可塑性に関しても、子どもたちの興味を増幅

したようだ。粘土に指をつっこみ、穴をあけたり、摘んだり、ひねり出しで突起を作ったり、型押しで何度も模様をつけ続けたり、竹串で穴をあけることに熱中したり（写真7）、多様な興味、関心をもって取り組む姿が見られた。当初、粘土を受け入れることが困難であろう養護学校生徒、将太（後掲）においても自ら粘土を受け入れることができたのは、粘土の素材としての性質によるところが大きいものと考えられる。

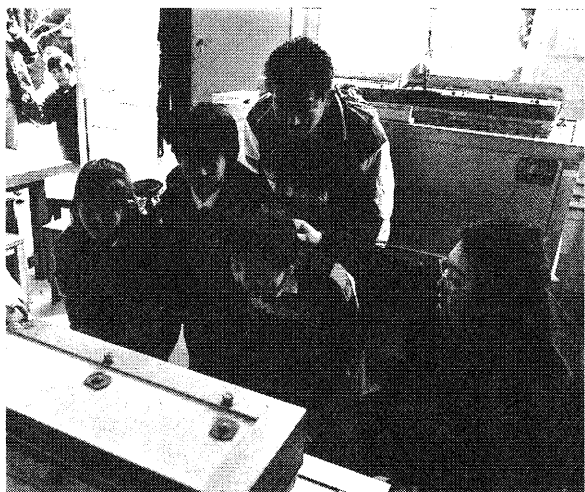


（写真7）

ウ 4回目の授業

粘土を乾燥後、次の授業では子どもたちに土粘土の焼成のシーンの見学を取り入れた。大学担当教員の許可のもとに窯芸室を使用することができた。焼成に際しては、野焼き⁽⁶⁾などの可能性も検討したが、安全性、時間的な制約、作品保護などの理由から電気窯を用いることにした。また、植木鉢は本焼きに近い温度で焼成されるが、今回の作品の状態を考え、割れなどの可能性の少ない素焼き（約800℃）で焼成することにした。

授業では、窯の蓋を少し開け、各自の作品が焼成されているところを見ることができるよう、時間を調整した。蓋の間から出る熱やオレンジ色に変色している電熱線のダイナミックなシーンに見入る姿が見られた。（写真8）



（写真8）

以下では、これらの一連の交流授業を通じて変わっていく子どもたちの姿を附属小学校児童及び養護学校生徒に焦点を当て詳細に見ることにしたい。

(2) 附属小学校児童の場合

① 子どもたちの意識の流れを追って

ア 交流学習前の子どもたち

授業前に、「養護学校の高等部のお兄さん、お姉さんと、ものをつくる学習をしばらく続ける」ことだけを伝え、事前アンケートを行った。大好きな「ものづくり」の学習であること、新しい出会いがあることなど、学習に対する興味は高かったが、養護学校の生徒に対するイメージは当初よくなかった。

たとえば、「ゴムをとられたりしていやだった」（光江）、「バスの中で大きな声を出して、こわい。かみの毛を引っ張って、らんぼうされた」（良子、純子）など、行き帰りで一緒になるバスの中やバス停での嫌な体験から感じている子が多かった。

しかし、興味深いのは、このような体験の中に障害児に対する肯定的な理解も生まれていたという点である。

それは、「満員のバスの中で落としてしまった手さげを拾ってくれた」（由美子）、「バス停でころんだときに助けてくれた」（進）などの記述によって示される。

以下では、小学校低学年期にもものづくりという活動を中心とした直接的な交流体験を継続的に行うことで、子どもたちの意識がどのように変わっていくのかをとらえたい。

イ 出会い、自己紹介、粘土遊びから（1回目の授業）

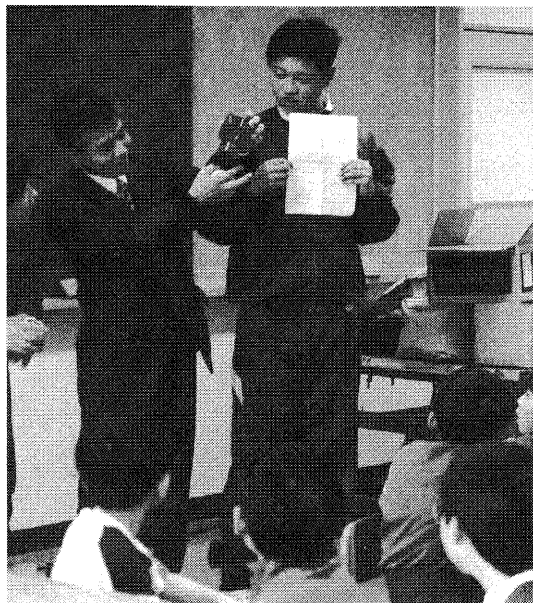
第1回目の授業では、7つに分かれたグループに、小学校児童5、6名、養護学校生徒約2名が席についた（養護学校生徒には障害の程度に応じて補助教員が1名付き添った）。このような体験は小学校児童にとって初めてで、同じテーブルに座っている子どもたちの緊張が、手に取るように感じられた。養護学校の生徒ということだけでなく、小学校2年生と高校生との身体つきの違いも、大きな緊張感を生み出した。席の配置については、教師の意図から、少人数の養護学校の生徒を子どもたちがはさむような形で座ったが、わざと生徒から離れて座っている子どももいたようだ。

この時間では、自己紹介（養護学校生徒からのクリスタル粘土と名付けられた色つきスライムのプレゼントあり）（写真9）と土粘土のひねりだしによる粘土星人づくりでのコミュニケーション、土粘土による共同での粘土タワーづくり（写真1参照）など、土粘土の遊びが中心の活動であった。

授業後のノートを見ると、子どもたちは活動そのものを大いに楽しんでいたことが分かる。

例えば、粘土星人づくりではお互いに出来上がった作品を自慢し合い、粘土タワーでは夢中になって積み上げていく過程で障害者、年齢といった意識も消え、「もっと高くしよう」、「そっちの粘土も積み上げて」と力を合わせて活動する姿があちこちで見られた。

このような活動を通じて、養護学校の生徒たちの「よさ」を見つけようとする児童もみられた。たとえば、「重たい粘土を運んでくれて力持ちだ」(光江)(写真10)、「自己紹介でプレゼントされたクリスタル粘土は自分たちには作れない」(健二)などと自分たちにはできない活動を指摘している。



(写真9)



(写真10)

しかし、このような理解の多くは、プレゼントを媒介にした関わりであったり、ものを通した表面的なものであったりして、まだお互いの気持ちを分かり合えるような深い理解には至っていないといえる。なによりも、初めて触れる土粘土の感触を楽しむことに興味をもった1回目だったといえよう。

ウ 植木鉢づくり(2・3回目の授業)

2回から3回目の作品づくりでは、制作に集中することで、自分の世界に入り込んでしまい、他者とのかわりが生まれにくいのではないかと心配した。しかし、制作過程で指導者が意図しなかった触れ合いの場面が多く生まれた。

例えば、模様をつけるスプーンやフォークの貸し借りのなかで「かわいいね」(真紀)と作品を認めてもらう、「ぶどうの模様がすてきだな」(卓夫)と、他生徒の作品に対するあこがれを感じる場面が見られた。これらの触れ合いの場面をみると、子どもたちが養護学校の生徒を共通課題に取り組む仲間としてとらえようとしていることが分かる。前時は「粘土を運んでもらう」、「プレゼントをもらう」など依頼心をもった受け身の活動が多かったが、「植木鉢をつくる」という課題は子どもたちと生徒たちを同じ立場に位置づけた。また、「植木鉢づくり」を行うことは、自分や自分の作品を強く意識することにつながった。「ぼくはスプーンで型をとったけど友達は何を使っているのかな?」(太一)「わたしの花の模様はきれいに見えるかな?」(睦美)と制作を通じて、他者への関心を高めていったといえよう。

授業の経過の中では、活動の内容いかんにかかわらず、相手を意識する場面が多くなってきたことも指摘できる。「手の跡なんかぜんぜんついていなくてきれい」(慎太郎)、「スプーンやフォークの使い方もうまくて、わたしもマネしたいな」(秀子)、「養護学校の人は何もできないと思っていたけど、ビンに袋を張り付けていくのがとってもうまかったです」(弘子)と作業や技能に感心する発言が増えた。また、時間の経過とともに、個々の生徒の取り組みの様子や性格をとらえようとする児童も数名出てきた。「セロテープがとれなくて困っていたら使えるように近づけてくれて優しいな」(光江)、「みんなが静かにしていたら楽しい話をしてくれて人の気持ちを盛り上げてくれる」(慎太郎)、「とっても真剣につくっていたな」(健二)など冷静な観察による記述が見られた。

エ 窯の見学、プレゼント交換(4回目の授業)

約1か月ぶりの交流学习では、植木鉢の焼成体験のため、小学校図工室から大学内の窯芸室に変わったこともあり、再会にとまどいを感じている子どもも多かった。

しかし、「わたしのグループのお姉さんが小さく手をふってくれて、覚えてくれたんだと思うと、うれしくなりました」(光江)とあるように、これまで3回の学習は、養護学校の生徒と児童たちを個人的なレベルでつながりをつくっていたといえそうである。

また、この1か月間、意識が薄らぐことのないように互いにつくり合った手作りおもちゃのプレゼント交換も子どもたちを喜ばせた。児童たちは、自分のつくったおもちゃをお兄さんは喜んでくれるかな、名前を書いたプレゼントの袋を開けたらどんな顔をするのだろうか、とそれぞれに期待しながらプレゼントを渡した。お返しとして、厚紙と罫糸でつくった「ブンブンごま」をもらうが、それにはとても感激した様子であった。ブンブンごまはこれまで子どもたちも作った経験はあるが、それに比べ模様がきれいで丈夫なつくりになっており、見本に見せてもらった回し方の工夫も、プレゼントの価値を高めたようだ。

しかし、相手を理解するという点では、4回目の授業は2、3回目に比べ乏しかった。それは、1回目と同じように、この時間は、窯を見学するという初めての大きな体験が中心で

あったことが影響していたようだ。逆に、焼成体験は子どもたちに焼き物に対する関心を拡大させたといえる。「窯があんまり熱いので、顔がジリジリしてきました」（太郎）、「800度で焼いていると聞いてびっくりしました」（秀子）と驚いている児童も多かった。また、「自分の植木鉢はどんな風にできあがっているかな」（真美）という関心も高く、焼いた後の色の変化、指ではじいたときの変化のある音のおもしろさを楽しんでいる子どももいた。

授業後のノートには、ほとんどの子どもがもらったプレゼントに関することを書いており、今回の関わりは1回目と同様、ものを媒介にした表面的な理解であったといえる。

オ 植木鉢の配付、学習を終えて（5回目の授業）

最終回の授業では、焼成してできあがった植木鉢に三色スミレを植え、知らない近隣を尋ね、植木鉢を無料配布した。その際、自分たちの思いを伝えることは、子どもたちにとって大きな不安材料であった。それでも、次の家に走って行くという子どもたちの様子や、「ことばを言うとき、ドキドキしたけどがんばって言えた」（純子）とノートに書いている内容から、むしろその不安、緊張を楽しんでいる感が強かった。（写真11）それは、「植木鉢を配って、地域の人に喜んでほしい」という期待感や「みんなで作って、みんなで配っている」ことへの自信と無関係ではないと思われる。



（写真11）

配布後に、活動報告と最後の交流の時間をとった。子どもたちはどんな思いで最後の別れをしたのか、その記述を取り上げてみたい。

ほとんどの子どもは、当初、3月までの5回の学習を長いと感じていたが、実際は多くの児童が「とても短く感じた」、「もっと続けたい」、「なかよくなれてうれしかった」と書いている。また、当初、自分たちとは全然違うと思い込んでいた養護学校の生徒を、「友達なんだ」、「仲間だ」ととらえられるようになった子どもも多かった。「別れてもバス停で声をかけたいな」、「今度からはお話したいな」と書いている。少数ではあるが、そういう心が変化した自分に気づき、いろんな人々と触れ合う学習を通してもっと豊かな心をもった人間になりたいと、その後の交流学習を望んでいる子どもも見られた。

次に、個々の子どもがどのように変わってきたのか授業後に書いたノートをもとに探りたい。

② 子どもが障害者を理解していく過程

子どもたちは、植木鉢づくりを通して障害者と触れ合うことにより、それぞれの感想を書きとめるが、個々の子どもによって「障害者を理解する」プロセスに違いがみられる。ここでは、授業後の感想文から特徴的な事例をとりあげてみたい。

ア 良子の場合

良子は、以前ごはんを自分で食べることができず、食べさせてもらっている脳性まひの障害児を見た経験があった。不思議そうにしている良子に母親は、「脳性まひという病気にかかっているけれど、あなたと同じ人間なんだよ」と教えた。しかし、母親に教えられ、頭で分かっているにもかかわらず、良子にとって障害者は理解しがたい存在であった。

学習前のノートでは、交流学习の話聞いて1月13日の感想文に次のように書いている。

わたしは、えーと言いました。どうしてかという、1年生のときにかみの毛を触られたり、じろじろ見られたりしたことがあって、いやだからです。

そんな良子が、養護学校の生徒と初めて活動した日には、「初めはドキッとしたけど、養護学校のお兄さんやお姉さんは見かけが少し変わっていたり知能が遅れていたりするだけでした」と書いている。

それが、2回目の感想文（1月21日）では「わたしは、養護学校の人がいきなり近くに来ると、びっくりします。でも、今では少しなれてきて、この交流が楽しみです。そして、やっとこのお兄さんやお姉さんたちは、見かけ、声が変わっているだけで、本当にみんなと同じ人間なんだと分かってきました」と実感を込めて書いていることが分かる。

3回目（1月28日）では、養護学校の生徒に関する記録が見られなかったが、最後には「養護学校の人たちと一緒に作った植木鉢を焼いたら、も〜とすてきな作品になってほしいなあ」と書かれることになる。

ここには自分だけでつくった植木鉢だけでなく、「養護学校の人たちと一緒に作った」特別な植木鉢なのであるという意識がみられる。

良子の他にも、配付した植木鉢を養護学校のお兄さん、お姉さんと自分たちの「友情の証」、「大切な宝物」としてとらえている子どもが多く見られた。

そして、5回の交流学习を終えた良子は次のように表現する。

はじめは、交流学习をするのがいやだったけれど、やっているうちに楽しくなって、やさしいお兄さん、お姉さんと分かってきました。私たちは、ようご学校の人たちのよさを知ることができ、とてもよい交流学习になり

ました。(中略) これからもいろんな人と交流をしたいです。

頭で分かっていた障害者の存在が、直接かかわることを通して実感が伴い、相手のよいところを認めるところまで変わってきた例と推測される。

イ 純子の場合

純子も、本学習に向けて抵抗があった子どもの一人である。

わたしは、正直言って心の中ではいやだと思っています。なぜかという、ようご学校の人にかみの毛を引ばられたりしたときに強く感じたからです。だから、この機会にいやだという心を直そうと思います。

心優しく、真面目な純子は、「嫌だな」と思う自分の心を嫌だなと感じている。そして、その嫌な自分を変えようとしていることが分かる。純子は、1, 2回目の交流を通して、自分の心の変化を次のように分析している。

まだいやだという心はあるけど、前よりは少なくなりました。わたしは少し分かったような気がします。病気で優しいなど、よいところがあるということです。まだようご学校の人たちと勉強する機会があるので、もっともっと仲良くなれるといいです、もし仲良くなれたら、前よりずっとずっとよい自分になれるような気がします。

少しお話をすると、とても楽しかったです。もう気持ち悪いとかいやだという気持ちは、風といっしょに飛んでいきました。だから、もう二度と気持ち悪いとか思わないと思います。これからもようご学校の人たちと勉強するのが楽しみです。

これらの表現を通じ、純子の障害者に対する気持ちの変化がよく分かる。このように変わっていく自分に気付いている子どもも多く、以下のような図を使って表現する子どももいた。

そして、純子は最後のノートで、

最初会ったときは、いやだな思っていました。それから会ったり話したりしていく間に、とても仲良くなりました。でも、お別れするのはちょっといやです。バスで会える人もいるけど、会えない人もいるのでさびしいです。

と書いている。

学習前の抵抗が大きかっただけに、共に話をしたり活動したりすることを繰り返す中で、抵抗が消え、もっと親しくなりたいとまで思うようになった事例である。

ウ 光江の場合

光江は、良子や純子とは違い、微妙な心で学習に入った。学習に入る前のノートでは次のように述べ、授業への不安を表現した。

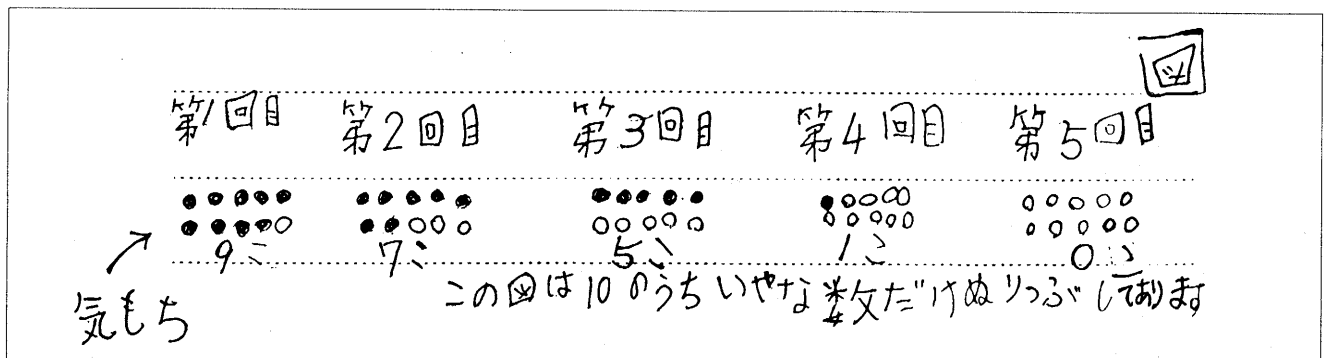
どうなるのかな。ずうっと前にゴムをとられたりしたけど、おもちゃづくりのときは、なんとなくいい人だなあと思ったこともあります。

入学時の通学のバスの中で髪をしばるゴムをとられた経験は、光江に障害者は嫌だというイメージを植えつけた。しかし、1年生で行った中等部とのたった1回のおもちゃづくりの交流で、少しその印象が変わった。ただ、それは「なんとなく」と表現されるものであった。

1回目の活動では、養護学校の真由美が重たい粘土を運んでくれたことが一番心に残っていた。そんな光江が真由美に親近感を感じたのは、2回目に光江の持ってきた模様をつける型を借りたときである。

真由美さんが、わたしが持ってきた型をかしてと言いました。わたしは、「いいですよ」と言ってから、すごく感じました。今度は、わたしから話しかけたいです。

1回目では一方通行であった思いが、型の貸し借りで双方向に行き交ったことに、光江は感激している。それは、1年



(図1) 由紀のノートより

生のときの交流でも感じるこのできなかつた気持ちではなかつたか。そんな心の高まりは、光江に「自分からはたらきかけよう」という勇気を与えた。結局、3回目でも光江は声をかけることができなかつたが、多数の子が窯の見学やプレゼント交換に心奪われていた4回目で、思わぬ交流があった。

今日、植木ばちを見に大学へ行きました。部屋に入ったら、同じグループの真由美さんが手をふってくれました。わたしは、「わあ、わたしのことを覚えてくれてたんだ」と思って、感激しました。

声もかけられず、1か月もたってしまい、心を通じ合わせることをあきらめていた光江。そんな光江にとって、ほんの一瞬でも手をふってくれたという事実は、心の交流が途切れていないことを実感させてくれることに十分すぎる証と受け止められたといえる。

5回目の植木鉢の配布では、まるで友達と競い合うように、「学校から出発するとき、『みんな喜んでくれるかな』とドキドキしながら学校をでたけど、真由美さんがとても張り切っていたので、わたしも負けないようにがんばって配った」とノートに書いている。

そして、光江の最後のノートには、次のように書かれることになった。

お別れするのは悲しいです。なぜかという、大切な友達とはなればなれにならなきゃいけないからです。でも、真由美さんや他の人たちともバスに乗っていくから、いっしょにお話したいです。

役割を分担して意図的に「よさがみえるように」しなくても、物の貸し借り、出会って手を振るといった小さな交流の繰り返し、自分とは違う存在を友達のように感じるまでにしてくれるといえる。

「学習を終えて」のノートには、「3年生になって歩いても会えるといいな。裕介さんと友達になれてうれしかった、少しずつ養護学校の人の気持ちが分かったような気がします」などの感想も書かれていた。

③ 交流授業を通じて変わる子どもたちの意識の変化

今回の交流授業では、交流学习をより効果的なものにするために、いくつか大切にすることがある。それがどのようなかたちで児童たちの意識の変化につながったのかを考えてみたい。

ア 継続するという視点から

附属小学校と養護学校とはこれまで定期的な交流を行ってきた⁽⁷⁾が、それらは行事として位置づけた1回限りのものが多かった。そこで、本交流学习では1月からの3ヵ月間、計5回という継続的な学習を取り入れることになった。この継続授業の中では一度の交流では生まれえないと思われる児童

の意識の変化が見られた。それは、先述した良子や純子そして光江の例において示したとおりであるが、今回の交流授業を通じ、人的な交流にまで深まったケースもあった。例えば、幸枝は事前のアンケートで次のように自己分析している。

わたしは、今とても心配な気持ちです。仲良くなれるかどうか分からないからです。わたしは仲良くできると思うけど、あちらが分からないからです。

しかし、アンケートの言葉とは裏腹に、幸枝は初めて会った図工室での授業では養護学校の生徒を自分から避け、友達横に座るようにしていた。そして、1回目も2回目も養護学校の生徒に関する事は、授業後のノートには書かれなかつた。そんな幸枝に変化が見られたのは、3回目の授業であった。それは、養護学校の生徒とのやりとりの過程で、気の合う友達の中でよくみられる冗談となってあらわれた。

洋くんが「やりなおしー」と大きな声で言っていました。わたしは、「やっぱり変なことをいうのは、しょうがないね」と思っていました。佳治くんとか、もようをしっかりと作っていて上手でした。

人なつっこく、気の合う友達には冗談を言い合う幸枝が「しょうがないね」と書いているのは、決して蔑視しているのではなく、洋を仲間として見ている証拠であり、模様のつけ方では佳治のよさをとらえようとしていることが分かる。

4回目のプレゼントを渡したときは、

わたしは、あげたとき「喜んでくれるかな」と心配でしたが、洋くんや佳治くんはニヤッと笑ってうれしそうでした。そして、袋を見て開けようとしていました。わたしは、「早く袋を開けたいんじゃないかな」と思っていました。もし、そうだったらきっと心の中はドキドキワクワクだと思います。

と、養護学校の生徒の表情をしっかりと見て、相手の気持ちまで想像しようとしている。

自分が気づかないうちに障害児に対する壁が崩れてきた幸枝は、このような体験をもとに学習を振り返り、自らの気持ちを次のように表現する。

もう終わりだと思うと、悲しくなります。でも、バス停とかで高等部の人たちとは会えると思うし、わたしたちはみんなとちがって会話ができるのだから、ぜんぜん気にすることはありません。でも、たった5回で終わるなんて、もったいないような気がします。こんなに短いのなら、1学期からやればよかったです。

継続的な交流学习により、思いを伝えたり受け止めたりできるようになった幸枝だからこそ、「もう終わり」、「1学期

からやればよかった」という言葉が出てくるのだろう。

前述の光江も3回目までの心の高まりが、4回目の再会の場面に生きている。しかし、子どもによっては「仲良くなりしたい」という思いがあっても、なかなか行動に移せない子どもも多い。また、「養護学校のお兄さんやお姉さんは本当はいい人で、帽子を取ったりするのは、友達になりたかったからだと思います」と、ある男児が書いているように本当の意味で理解するためには、それにふさわしい時間と場が必要だと感じる。

イ ものづくりに関わって

真紀は、図工科が好きで楽しく取り組むが、技能が伴わず友達からの作品の評価は高くはない。

そんな真紀がたいへん気分よく、2・3回目の植木鉢づくりを行ったのは、養護学校の生徒から自分で作った植木鉢を「かわいいね」とほめてもらえたからである。真紀は、養護学校の生徒に認められたことにより、一気に親近感が増していった。

5回目の交流では、

植木鉢を配るとき、ようご学校のお兄さんが言葉を忘れて困っているときに代わりに言ってあげたら、とてもよこんでくれて、自分もうれしくなりました。

一方通行だった思いが、互いにつながったことを真紀が実感できたからであろう。

後述するように、ものづくり、特に粘土は小さい子どもから大人まで楽しめる素材であり、さまざまな観点からの工夫も可能で、お互いの評価もできる。子どもたちが養護学校の生徒の模様のつけ方などによさを認める場合もあれば、真紀のように認められることにより養護学校の生徒を身近な存在として位置づけていった子どもも多い。

ウ 地域へはたらきかけることに関連して

小学校1、2年生の生活科では、身近な人々、社会及び自然を学習の対象とすることから、地域とのつながりは切っても切れないものがある。特に、本学級では「他にかかわる力を育む」ことを大切にしながら4月から授業を展開し、11月にはフリーマーケットを行った経験もある。そのため、「地域へはたらきかける」ことを交流学习の計画の中に入れたことの意味は大きかった。

養護学校との交流、地域への発信がどのように作用し合い、子どもを変えていくのかが興味深かった。「養護学校と小学校で地域の役に立つことはできないか」が、授業の始まりであり、子どもたちの意識もそこからスタートしている。

ただ、ものづくり(粘土遊び、植木鉢づくり)に熱中する場面では、子どもの意識の中から「地域へはたらきかける」という思いは弱くなるのではないかと予想していた。しかし、「植木鉢をよいものにしたい」という子どもの願いの根底に「これは地域の人にプレゼントするものだから」こそ、より

いいものを作りたいという思いが流れている子が数名見られた。それは、焼き上がってきた植木鉢を見た子どもの感想からも分かる。

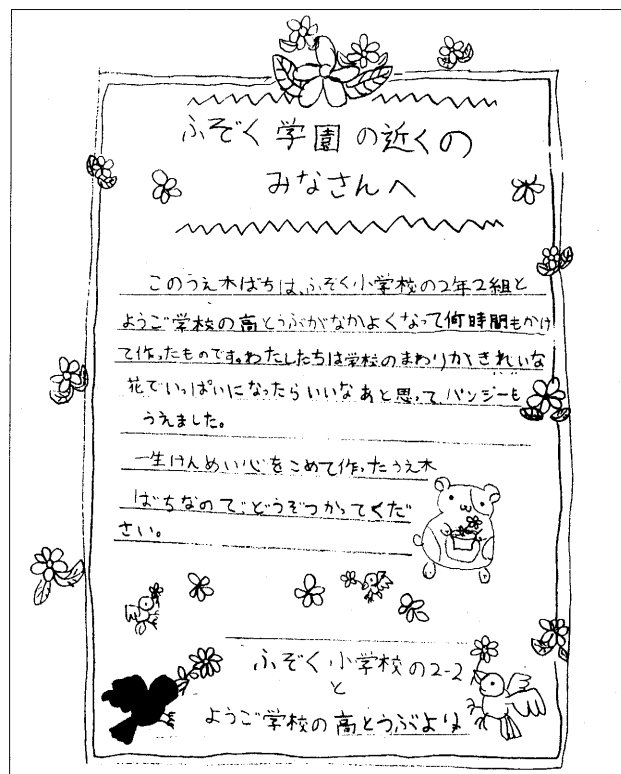
とてもよくできました。お花もきれいに仕上がってきました。これなら学校の近くにいる人にもわたせます。(由紀子)

できばえがよかったし、近所の人が喜んでくれたらいいです。(健二)

植木鉢づくりの中では、自分の使う分もという配慮から2つ作った慎太郎の植木鉢のひとつが割れてしまった。しかし、焼き上がってきた日のノートには、「早くお花を植えて学校のまわりの人に配ってあげたいです。喜んでくれるとうれしいです。そして、ぼくの作った植木鉢でお花が咲いたらいいです。配る日が待ち遠しいです」(慎太郎)と、残ったひとつを地域の人にプレゼントすることを決め、喜んでもらうことを楽しみにした。

配付の日、ほとんどの子が「学校のまわりの人が喜んでくれてうれしかった」、「ありがとうと言われて、がんばってよかったなと思った」と充実感、満足感を感じることができた。

花と一緒に配った子どもが作ったプリント(図2)には、「小学校の2年2組と養護学校の高等部がなかよくなって」と書かれている。共に作り、共に配る、この植木鉢は、お互いが理解し合えた証であり、それを学校のまわりに飾ることには特別の意味があるのだと子どもたちは考えている。



植木鉢と一緒に配ったプリント(図2)

初めて作ったたったひとつの植木鉢を配った慎太郎も、「植木鉢を大切に使うてもらったり、作った植木鉢の花が気持ちを安らげてくれたりしたら、人の役にたったことになってうれしいです」と感想を記した。

次の日から、子どもたちの植木鉢が学校のまわりのあちこちで見られるようになった。「先生、向かいの文房具屋さんの店の前に置いてあったよ」「ぼくのが、庭に飾ってあるのが見えた」とうれしそうに子どもたちが報告に来た。

後日、地域の方からうれしいお便りが届いた。お礼の手紙であった。

ふぞく小学校 2年2組のみなさん
ようご学校高とうぶのみなさん

このたびはすてきなお花をありがとうございました。せかいに一つしかない、かわいらしいはちに、春をかんじるパンジーをうえておくばりするとは、なんてすてきなアイデアでしょう。まだ風はつめたいですが、みなさんのあたたかなおきもちに、心はもうぼかぼかと春になったようにかんじました。かぞくみんなで大事にそだてたいとおもっています。

ときどき見にきてくださいね。

ほんとうにみなさんのやさしさありがとうございました。

五そう ○○○○-○○ ○○

その手紙に皆、真剣な表情で内容を聞き入り、「自分たちもみんなの役に立てた」という言葉や満足げな笑顔が見られた。

(3) 附属養護学校生徒の場合

① 子どもたちの意識の流れを追って

ア 交流授業前の生徒たち

養護学校では、行事や他の授業との都合があり、事前学習の時間はとれなかった。授業の前日に、全員に対して「大学の竹井先生と、附属小学校2年2組の友達や松浦先生と一緒に、ものづくりの授業をする」という説明のみを行った。

それに対する生徒たちの表情や「えーっ」という声などから、「いつもと違うところへ出かけて勉強をする」こと、あるいは「高等部の先生ではない人に勉強を教わる」ことについて驚きや戸惑いを感じた生徒が多かったように推測された。

しかし、中には「本当に、あの何とかちゃんたちと一緒に勉強するの?」（裕介）と確認を求めてきた者もいた。小学生の胸の名札が漢字で書かれているため、名前が読めなくてこのような表現になったのだが、授業の説明がいつもとは随分違うので「何か今までとは違ったことが起こるのではないか」と好奇心を刺激されたようだ。

養護学校には、新しいことに取り組むのが不得手な生徒が多い。また顔なじみでない人とのコミュニケーションに時間がかかる生徒がほとんどである。その中で、ものづくりの活動を中心にした交流体験を積み重ねていくことで、知的な障害をもつ生徒たちの意識がどのように変化していくのか考えてみたい。

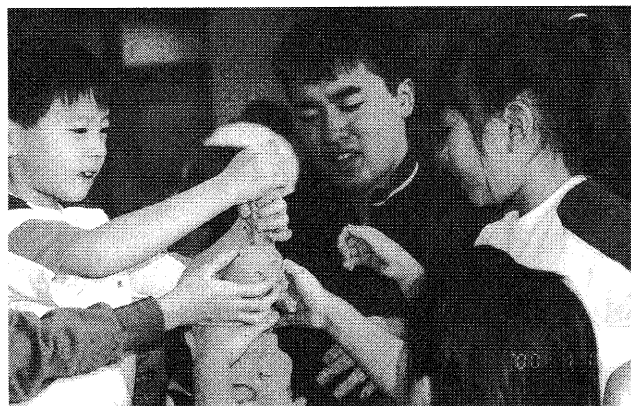
イ 出会い、自己紹介、粘土遊び（1回目の授業）

第1回目の授業では小学校の図工室に入ると、小学生の視線が養護学校生に集まった。生徒は注目されたこと、いつもとは違う場所に来て勝手が分からないこと、これから何が始まるのか今ひとつ分からないこと、などから緊張を隠せない様子であった。そんな中でも、裕介など一部の生徒は自分から「こんにちは」と積極的に話しかけ、子どもから挨拶を返されて嬉しそうにしていた。これは新しいことに取り組むのが好きな生徒、あるいは積極的に周りとかかわろうとするタイプの生徒に見られた姿であった。

教師側で決めておいた7つのグループに分かれ、小学生の子どもたちに混じってテーブルについた。しかし、ほとんどの生徒は「いつもと違う」場所、先生、友達に緊張し、なかなか子どもたちと目を合わせられなかった。それでも、何人かの生徒は、子どもをちらちらと窺いながら、小さい声で教員に話しかけていた。相手に関心がないわけではなく、聞きたいことはあるが緊張して直接聞くことができない、といった印象だった。その声を聞きつけた子どもが、「先生、何て言っているの?」と教員に問いかけて内容を知るといった状態で、意思を交換しようという思いはあるが、教員を媒介とした間接的なものであった。

そのような間接的な関わりが、児童に対する直接的なコミュニケーションに変化したのは粘土遊びからであった。粘土星人づくりではお互いの作った物を見せ合って楽しみ、粘土タワーでは自分たちのタワーを崩れにくく、より高い塔に仕上げるために、夢中で粘土を積み上げるうちに年齢も障害の有無も関係なくなっていった様子だった。「ここ、もっとたくさん粘土をつけて!」と子どもに言われた養護学校生が「まかせて!」と作業を引き受けるなど、小学生と養護学校生が一体となって活動する姿が図工室のあちこちで見られた。

(写真12)



(写真12)

授業前の検討会で、初回の授業は、直接、素材体験や素材を使った遊びを取り入れることを決めた。この遊びを重視した授業構成が交流をより自然な形にすると考えたからである。児童・生徒たちの先の様子から分かるように、結果的にこの導入があったことで、生徒たちは大学の先生や小学生となじむことができ、授業の雰囲気の高まりも生まれてきたようだ。

ウ 植木鉢作り（2回目・3回目の授業）

窯業班に所属した経験のある生徒以外は、今回の粘土を使ったものづくりについて、「自分にできるのだろうか」という不安感を抱いていたようだった。加えて、信楽粘土、板づくりの製法は高等部の生徒全員が初めて接するもので、小学生同様、自分のことで精一杯になってしまい、他者とかかわる余裕がないかもしれないと考えていた。さらに、粘土の感触や手が汚れることを好まない生徒、あまり器用でなくものづくりそのものにやや苦手意識をもっている生徒が、今回の授業に対してどのような受け止め方をするのかなど、実施しなければ予想のつかない点はいくつもあった。

だが、高等部の生徒はものづくりの経験をすでにある程度積んできている。その中で、ほとんど全ての活動が初めての経験に近い子どもに、自分にできる範囲で力を貸そうとする生徒もいた。作業学習で窯業班に所属し、土の扱いに慣れている真由美の例を述べる。彼女は1個目の植木鉢を作った後、図工室内に展示してある小学生の作品を丹念に見て歩いていた。しかし、教員に声をかけられると、苦心している友達の作業を快く手伝っていた。そして、2個目になると、成型から模様付けまで教員の予想以上に早く仕上がった。手持ち無沙汰になって各テーブルを見回るように図工室内を歩き始めた真由美だった。しかし、歩いている途中、「穴開けがうまくいかない」とつぶやいた子どものもとに足早に行き、自ら手伝った。

この流れから推測すると、真由美の一人歩きは単なる逸脱ではないと思われる。本人の意識としては、友達や子どもの様子が気になるので見に行っただけというところであろう。実際、「真由美さん、なんか変になっちゃったよ」と呼ばれ、「どこがどうなったの？」と作業を手助けする場面も見られたからである。

また真由美は、歩きながらも手にしっかりと自分の作った植木鉢を持っていた。そして顔を合わせた教員に仕上がったことを報告し、それを見てもらっていた。これは達成感を一人で味わうだけでは物足りなくて、周りにもそれを認めてほしいと彼女なりに訴えていたのではないかとと思われる。

次に、粘土の感触を好まない生徒の変化について述べる。将太は、1回目の粘土遊びではなかなか自分から粘土に手を出さず、教員が手を添えて粘土星人を作るなどの直接の支援を受けていた。それが植木鉢づくりでは、声かけにより自分で作業を進めるようになっていった。それは、教員があちこちの児童生徒に支援をしなければならず、彼だけに集中して支援をすることが不可能だったことにもよる。しかし、彼は以前には粘土を扱うのがどうしても嫌で教室を飛び出した行動もみられただけに、今回の活動には先述した粘土の感触の

よさや可塑性の高さなどの土粘土の特性に気づいたり、児童たちとの関わりに興味をもつことがあったのであろう。

また、今回作る植木鉢は、「学校の近所の皆さんや、いつもお世話になっている人にプレゼントする」ものであることが指導者から発表されていた。それを意識して制作にのぞめるかどうかは、予想のつかなかった点の一つである。しかし、ものづくりにやや苦手意識をもっており、授業の途中で作業を中断してしまうこともある浩二のような生徒でも、「ひびの入った植木鉢だと、使っているうちに壊れちゃうかもしれないよね。粘土をよく練っておこうよ」などの声をかけると、「はい!」とそれぞれに努力して作業を行っていた。作業学習での経験、学習発表会での作業作品販売の思い出から、「人に使ってもらうものを作る」ことへの意識は育っているという下地もあるが、自分のものを作る時とは取り組み方、思い入れが異なるような態度などが見られた。

エ 制作から焼成の間に

粘土を乾燥するなどの時間の関係上、制作から焼成の見学までの間にやや空白の時間があった。その間に「先生、あの植木鉢どうなったの?」と聞いてくる生徒が少数ではあるがいたことは見逃せない。ものづくりの活動（植木鉢を作った）をしたことで覚えていたのか、それとも交流学習（小学生と一緒に授業を行った）について覚えていたのか、あるいは異校種学校間の共同授業での作品ということで印象に残っていたのか、それは生徒によって異なるであろう。いずれにしても質問をしてきたのは、なんらかの理由で「あの植木鉢」が気になっていた生徒である。

窯の見学に行くまでの間に、生徒に「小学生が初回の授業でプレゼントしたスライムのお礼をしたくて、竹井先生に教わっておもちゃを作っている。次の授業の時に持ってきてくれるそうだけど、皆さんはどうしますか?」と呼びかけた。自分たちも何かしたい、同じようにおもちゃを贈りたいという意見が多数出てきた。そこで、生徒が何度も作って遊び、よく馴染んでいるブンブンごまを作り贈ることになった。しきりに「これ、喜んでくれるかな」と言いながらコマにイラストや模様をつけたていた。また、裕介は「もう知っているかもしれないね」と言いながらも子どもに回し方を教えるために熱心に練習をしていた。小学生ももう知っているかもしれない、でもやっぱりおもしろいんだということをぜひ伝えたい、プレゼントを喜んでもらいたいという生徒たちの思いが感じられた。その思いは小学生の子どもたちに対して、「おもしろさを共有する仲間」という意識をもっているところから生まれてきたのではないかと考えられる。

オ 窯の見学、プレゼント交換（4回目の授業）

約1ヶ月ぶりに交流学習の時間がやってきた。大学への道すがら、生徒の口から出る話題は大きく分けて二つあった。一つは植木鉢がどうなっているかという素朴な疑問であった。もう一つは、「〇〇くんは元気かな」、「竹井先生はもう鉢を焼いているのかな」という、久しぶりに会う小学生や先生に対する思いであった。3回の授業を経て生徒たちは授業の雰囲気や、「いつもと違う」先生、子どもにずいぶん慣れてき

た様子が伺えた。

1回目の素焼きを終えた植木鉢を友達や小学生の子どもと一緒にのぞきこみ、自分の植木鉢がどこにあるか探す様子には、年齢、障害の有無を越えて「一緒に学習をした仲間」意識が感じられた。その中で美里は、植木鉢を見ながら「これ、ほんとにあげるんだよね。何かもったいない」と言った。近所の人にあげるものだと分かってはいるものの、自分の植木鉢の出来映えがよかったので思わず言ってしまった様子であった。

プレゼント交換のために全員が大学の教室に入った。交換し終わった後、養護学校生がブンブンごまを回すパフォーマンスをした。裕介は、得意げにコマを両手で一つ、両足で一つ回すという高度な遊びの技を披露した。コマの回転する勢いで紙を切ってしまうという技も見せた。「バリバリバリ」と紙の切れる音に子どもたちは口々に「すごーい」という驚嘆の声をあげた。養護学校生は、さらに三つ目の技に挑んだ。これは、三人で三つのコマを回すという技である。この技には裕介の他に教員と日頃、人前には出たがらないはにかみ屋の佳治が加わった。このパフォーマンスを見た子どもたちは養護学校生に尊敬にも似た思いを抱いたように思われた。

カ 植木鉢の配布（5回目の授業）

この交流学习のきっかけとなったさつまいも配布の経験があるとはいえ、養護学校の生徒たちにとって「全然知らない人の家を訪ね、話をして贈り物を渡す」ことは大変なエネルギーを要する活動であると思われる。中には恥ずかしがりの生徒、自発語がほとんどなく人前で話したくてもなかなか話せない生徒もいる。できるだけ児童生徒に動きを任せ、どうしても解決がつかない時に教員が支援をするという共通理解のもとで、一緒に植木鉢を作ってきた7グループに分かれ（小学生・養護学校生7～8名に教員1名が付き添う）、附属学園近辺及び富山大学までの7つのエリアにそれぞれで出かけた。

住宅地図を手がかりに訪問するのは、子どもだけではやはり難しいようだった。養護学校生の「こっちの家だよ」のひとつで子どもも安心して玄関へ向かう場面がどのグループでも見られた。

学校近辺の五艘地区には構えの立派な家も多く、先に勝手口から入っていきいまい地図を見て改めて訪ねた先が本当の玄関だったというハプニングもあった。しかし、そんな時でも、決してお互いを責めたりせず次の訪問先で「ここは、どっちから入ればいいの？」と相談するなど、小学生と養護学校生が力を合わせて疑問を解決していく姿が見られた。

（写真13）

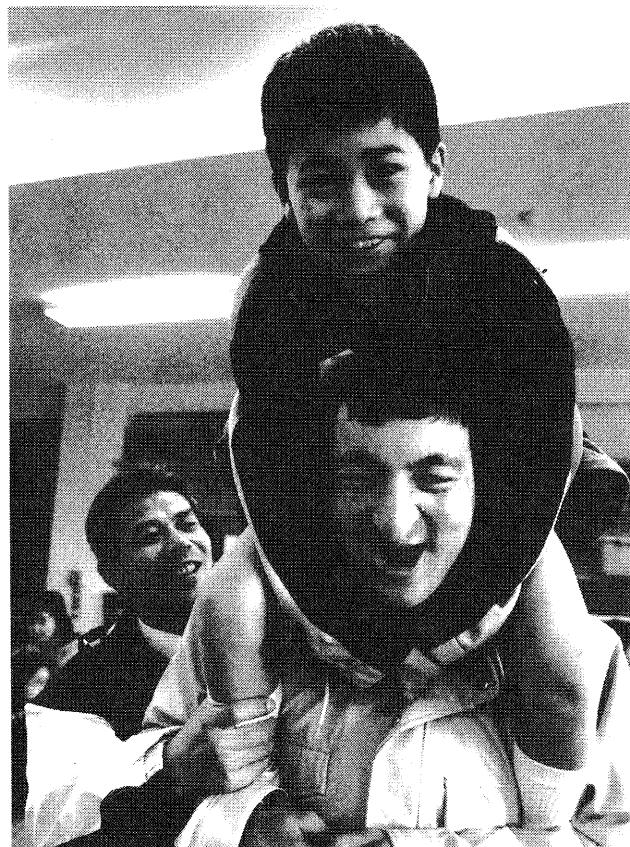
また、養護学校生には緊張してかあまり先頭に出たがらない生徒も多かったが、時折小学生の子どもが「じゃあ次のうちでは、佳治くんが鉢を渡してあげてね」と気を配る場面もあった。そんな時には張り切った様子で先頭に立って歩くなど、自分にも出番があることを喜んでいるようだった。

そして、どの生徒にも共通していたのが、訪問先で「ありがとう」の言葉を頂いた後に笑顔で「先生、ありがとうって



（写真13）

言ってくれたよ」と報告する姿であった。それは、自分たちのしたことが周りの人に受け入れてもらえたことへの喜びを、それぞれの生徒なりに感じていたのではないかと思われる。また、小学生と養護学校生たちは配布中の道々雑談を交わしたり、先に配り終えて学校へ戻り他の班を待つ間に肩車をして遊んだり自然な形で触れ合っていた。（写真14、15）



（写真14）



(写真15)

全員がそろったところで「今日で交流学習は終わりです」と改まって言われると「えー、ほんとに終わりなの?」「もう続きはないの?」と口々に言っていた。小学校区工室から養護学校へ戻る間、俊江は「また小学生と一緒に何かしたいね」とつぶやいた。

ところでこの授業について、窯の見学から配布、普通の学校生活も含めて数回にわたりテレビ局からの取材があった。研究授業に対してこのような取材の是非は当然予想されることであった。結局、各学校長、副校長そして研究スタッフの判断から、取材を受け入れる方針をとった。養護学校生たちは、授業中に取材のテレビカメラを目の当たりにしていたので、下校時に「僕、テレビに映るのかな」とつぶやく生徒もいた。養護学校では事前にこのテレビ放映のことを家庭にも知らせていた。配布日の午後、地方版ニュースで5分間の放映があった。

キ 学習を終えて

配布の翌日、「先生、私、映っていたよ!」という素直な喜びの声が聞かれた。家族とともにテレビを見ていた生徒もいたようで、「お母さんにすごいねって言われたよ」との報告もあった。

養護学校では、植木鉢配布の翌日が3学期の修了式であったが、そこにテレビ局から前日のニュースの放映分のビデオと、小学校を通じて先日の訪問先からのお礼の手紙が相次いで届けられた。そこで修了式後、全員にビデオを見せ手紙を紹介する時間を急遽設定した。

生徒たちは画面に友だちの顔が映るたびに「あ、出た!すごい!」と何度も歓声をあげ、スタッフのインタビューに対して教師が語る画面で「わぁ、早川先生がしゃべってる!」と大喜びしていた。大部分の生徒は、普通なら自分たちがテレビに出るということはまずあり得ないと思っていたらしく、「自分たちがしていたことは、何かすごいことだったらしい」

と改めて感じていたようだ。

しかし、交流学習に参加した生徒全員の感想をとる時間がとれなかったので、ひとりでもいから生徒自身の感想をぜひとも知りたいと考えた。そこで春期休業に入ってから、教員から真由美と清司に依頼して、交流学習についての感想文を書いてもらった。いずれも一人で作文を書くことができる能力を持っており、自由に感想を書く方法もとれたのだが、今回は焦点を絞って書いてもらった。観点については以下の通りである。

- はじめ(勉強する前) どう思ったか
- 小学生と一緒に勉強して思ったこと
粘土星人、粘土タワー作りについて、植木鉢作りについて、窯の見学、プレゼントについて、植木鉢を配布しに行ったことについて
- 学習を終わって今どう思うか
小学生や松浦先生にひとこと、大学の先生(竹井先生)に一言
- もし次の機会があるとしたら
どう思うか、今度は何をしてみたいか

まず、真由美の感想である。交流学習には全5回参加し、手際よく制作を進め友だちの作業を手伝うこともあった。ニュースのオンエアは見えていなかったという。交流学習についてどのように感じていたのか探してみたい。

私は、交流学習に参加して、植木鉢を作り近所に配りました。初めは、緊張しましたが、がんばりました。3学期の頭に話を聞きました。最初の授業の前の日に、ねんどを小学校まで台車で(運びに)行きました。初めて松浦学級のみなさんに初めて、会いました。

小学生といっしょに、ねんどあそびをしたり、植木鉢を作りました。大学へ行った時、窯芸室へ行った時は、学校の窯芸室とは大ちがいでした。窯が3台もありました。中にはでっかい窯がありました。配りに行った時はすしやさんのとなり(の)家に配りました。

最後に配りに行った所は、耳の医者に配りました。

私は授業の後、終わってさみしくなるなとつぶやきました。小学校2年2組のみなさん、大学の竹井先生ほんとうにありがとうございました。またやりたいです。丸太でプランターを作りたいです。

【以上、真由美の原文通り。()内は筆者の補足】

制作から焼成までのブランクの期間、真由美は交流についてはあまり口にしていなかった。だが見学の日程がはっきりした時には真っ先に「大学の窯ってどこにあるんですか?」と聞いた。また、植木鉢配布時には「どこの家に行けばいいんですか?」と住宅地図を熱心に見るなど、彼女なりに関心のポイントがある程度あったようだ。

また、植木鉢作りで小学生に声をかけて模様をつけるための型の貸し借りを行ったり、窯の見学で久しぶりに会った子どもたちに手を振ったりするなど、真由美には自分から子どもとコミュニケーションをとろうとする言動が何度も見られた。それは人とかかわりたい思いの表れではないかと考えられる。

次に清司の感想である。交流学習には4回参加（植木鉢配布の時、体調不良で欠席）し、子どもたちとも雑談を交わすほど仲良くなっていった。家庭でニュースを見ていた彼は、交流学習について振り返り、このような感想を書いている。

はじめて小学校の、図工室で、授業したときは、おもは(わ)ず、ちいさなイスで、とつてもすわり、にくかったです。それに、ちいさな小学生と勉強するのかと思ひ、すこし、きゅ(う)くつで、足がいたいからもうおわつて、ほしいなとそうつぶやき、ながら、植木ばちをつく(っ)ていましたら、小学生2年生の人が、ぼくのうえきばちをみて、こわいと、いってくれました。それから、いっしょうに話し、しているうち、なんか楽しくなってきました。

そのうち足の、いたいのもなれてきた、ところだと思ひました。

つぎに、富山大学へ植木ばちをやきにいきました。ぼくはこの日に漢検も、すべ(っ)ていた日だったので、小学生との交流も、あまり、たのしくなかったなと思ひました。つぎこそガンバレと思ひました。そして、小学生から、すてきな、プレゼントをもらつて、漢検のことは、すこし忘れしました。

もし、次も交流会があつたら、今度は、地球にやさしい、クリーン活動をしたいと思ふ。リサイクル、ソーラでんちのつかいかた。

小学生、竹井先生、松浦先生、また、こういう、きかくをたててください。

【以上、清司の原文通り。()内は筆者の補足】

高校生らしく体も大きい清司は、小学生との違いを文字通り体で感じ取っていたようだが、それでも「足の痛いのに慣れてきた」と書いているとおり、次第に活動に集中して参加していったようである。

「小学生が僕の植木鉢を見て怖いと言った」の文は、ブームにもなったホラー映画の登場人物の名前などを清司が植木鉢に彫り込み、それに気がついたある子どもが「先生、あのお兄さん、植木鉢に何か変なことを書いてる」と騒いでいたことを指している。このように清司にはいわゆる「普通の生徒」と同じレベルで世間話ができるという一面があり、子どもとのコミュニケーションもその延長線で楽しんでいたものと思われる。そして、そのことがきっかけで、「小学生」との勉強というひっかかりも消えていったようだ。

また、清司は、クラスメート数名と一緒に文部省認定漢字能力検定（日本漢字能力検定協会主催）に挑戦中なのだが、

偶然にも窯の見学・プレゼント交換の学習の前日に、不合格の通知を受け取っていた。初挑戦で合格するとは思っていなかったとは言ふものの、残念だったなという思いでいたらしい。それでも交流学習には笑顔で参加していた。小学生との交流学習には「漢検のこと」は関係ないからという意識、年上としての清司の思いやりが働いていたと推測することができる。

③交流学習の意義に関して

～ 養護学校保護者のアンケートから ～

障害児はさまざまな人々やさまざまな立場からの支援を必要とする子どもたちである。その中でも特に家庭（保護者）の深い愛情と理解がなければ生活することができない。しかし、どうして我が家にこんな子が生まれてきたのかと考える家族がいたり、人目に付かせたくないという保護者が存在することも事実である。

こういった閉鎖的な環境がまだにある事実を踏まえ、障害児の成長には保護者の意識の向上や協力がなくては望めないことを理解しなければいけない。以上のような条件下で保護者へのアンケートのもつ意味は大きい。

芳雄（重度障害）は本校に12年間通い続けた。祖母は芳雄と共に新湊市からバスで通学した。芳雄は高等部3年生で現場実習のため、この交流学習には第一回目のみ参加した。芳雄の祖母は、アンケートのみならずこの12年間で起きた人々との心の交流を回顧した手紙を書いてきた。

養護学校生が何もしていないのに、「怖い」とかかってキャーキャー逃げたり、嫌がらせを受けたりということがありました。バス通学時に見かねて注意したりしたこともありました。こんなことがあって数日後から、バスに同乗した人から「こんにちは」「ご苦労さん」「この席が空いています」などと温かい言葉がかけられるようになりました。

また、今回のテレビ番組を見ての感想も寄せてくれた。

「交流のはじめはいやだと思ひました」と小学生が正直なところを感想を書いていました。回を重ねて「今では・・・」と嬉しい言葉も聞かれ私自身ほっとしたことも事実です。小学校の松浦先生のお話の中にもありましたが、「今（小学2年生）まだ固まっていな内からが大切」という言葉に頷きました。

と、正直な気持ちを打ち明けている。この、12年間、孫である芳雄と日々「世間」との交流を重ねてきた祖母の言葉には重みがある。

本交流学習では、まず、きっかけとして保護者の意識の向上や成長を促すといった面も重要だった。そして、知的障害児は小学生のように気持ちを表すことばや作文能力をもって

いないが、保護者の声を聞くことによって、双方の成長を図ることができるなどの意味があったといえよう。保護者の成長は子どもが成長していく具体的事実によって図られると言ってよい。以下では、今回の研究授業を通じて得られた保護者のアンケートを紹介しつつ、今回の交流学习の意義について考えてみたい。

アンケートの内容

- ①交流学习が家庭で話題になったかどうか
1)はい 2)いいえ
- ②1)はいと答えられた方は、その内容についてお答えください
- ③この交流の意義についてのご意見を聞かせてください
- ④テレビ放映についてご感想をお聞かせください

アンケートは20通配布し、そのうち15通が回収された。以下ではそのアンケートから抜粋してみたい。

①「交流学习が家庭で話題になったか？」という質問に対し、15通中7通が話題になったという。実践の途中で、新聞記事やテレビ放映がきっかけで話題になっている。高等部という年齢にも関係するが家庭で学校での出来事を細かく話をするかもしれない。しかし、マスコミというトピック性が高かったため、話題にのぼったのだろう。

②の質問に対しては、「植木鉢を地域の皆さんに配られた時、連絡帳で交流のことを知り、本人にどんなことをしたのか聞いてみました。」「子どもから聞いて、授業で附属小学校へ行って粘土で造形活動をしているということは知っていました。単純に遊びに行ってきたように思っていたのですが、ニュースを見て交流学习であったことを知り、びっくりしています。」などの感想が寄せられた。

③については次のような感想、意見が寄せられた。「お互いを知り理解し合うということで良いことです。養護の生徒は障害のせいで他人にうち解けにくい面があり、相手の方も一歩下がって見るような面もあり、回数を重ねて交流が当然のことと思えるようになったら素敵だな。」

「良い企画だと思います。今後も参加させたいと思います。『継続は力なり』と思っています。今回交流した学年と引き続き交流も考えていただいたら嬉しいです。」

「自分たちが作ったものが、皆さんに喜んでもらえたという実感ができて幸せだと思います。」

「知的障害者を少しでも理解してもらえれば良いチャンスです。」「これらの交流を含め多くの記事が掲載されることにより、社会的に認められ交流が、ごく自然になって欲しい。」

「養護学校の生徒たちにとって良い刺激になると思います。小学生たちにも良い関わりがもて、接し方が分かり、恐怖心をなくす機会になると思います。」

「自分たちが作ったものを知らない人に喜んでもらえることを知って、自信もついたように思います。」

「私たちの子どもは、それぞれ校区外から附属に通っています。ということは校区の子どもはほとんど障害の在る子と触

れ合う機会がないということです。触れ合いのないまま理解のないまま大人になり地域で暮らすこととなります。『好きでもない、きらいでもない』という幼い子どもたちの言葉が、最大のラブコールに今は思えます。」

「互いに人間関係を深めることは、本校では高等部の生徒にならないとできないのでしょうか。高校生同士の交流もあって良い気がします。また、障害者側から、健常者に向かって理解を訴える授業（音楽・美術・体育など）をカリキュラム化できませんか。」

「以前から附属学園にいる知的障害児の存在という視点から、何故ありのままの子どもたちを見てもらえないのか、そして、身近な学園内の交流は当然と思っていましたので、ようやくという気持ちでした。双方の学童が一緒になってボランティア活動もできるはずです。」

また、高2の郁夫の保護者は元保母をしていた経歴をもつが、次のような感想を得た。

「この交流授業の核に、心理学で言う『相互性』が働いているのではないかと思います。『相互性』とは文字通り子どもと環境（人的・物的）との相互交渉によって影響し合う発達するというので、今回の交流授業はまさにそのものだったと思います。小学2年生という低年齢だから、松浦先生のおっしゃる壁や構えがない時期だから、自然体のままで交流が行われ、効果があったのではないのでしょうか。」

「小学2年生の子どもたちは、思いもよらずデザインを教えてもらい、そのことで高等部の生徒たちは役に立ったと思います。お互いに影響しあって対等に成長したような気がします。ありのままの姿を見てもらうということで、無理に理解しようとか、しなくてはならないのではなく、自然な交流の中で認め合えたということでしょうか。今後も続けられることを大いに期待しています。」

④テレビ放映に関しては当初、批判的な意見も出るのではないかと考えていたが、アンケートではすべての保護者が好意的な感想をのべた。

「こういうことがニュースでなくなる日まで、どんどん機会をみて出演させて下さい。」

「テレビにでる機会が増えることで、知的障害者がより生活しやすい社会になるのでしょうか。」

「いろいろなことに取り組んでチャレンジしていることを少しでも知って貰えて良かったと思う。」

「目に見えない壁を破るには、まだまだ時間が必要だと感じています。テレビ、新聞等、マスコミはどんどん利用すべきである。交流の様子もその都度、学校の近所の皆さんにも伝えて行けば良いと思います。」

「学校のことが出ると楽しみにしていましたが、違った思いも在るかも知れませんが、でも、知ってもらうという面で、大いに利用することに賛成です。」

「テレビの放映で、大学や附属小の先生、さらには本校の早川先生の意見がわかったという点は、親子共々参考になりました。互いの人間理解は双方の教官だけでできるわけではないので、本校を含む県内数千名の障害者の地位向上と一般社

会からの理解をより多くいただけるように、みんなで子どもたちを包んでやりたく思いました。」

4 考察及び成果

以上では、交流授業に関連して変化していく児童・生徒の様子をみた。ここでは、交流学习を終え、土粘土による焼成体験という交流授業を通じ、児童及び生徒のお互いの意識がどのように変化していったのかについてまとめてみたい。

(1) 附属小学校の成果と課題

①附属小学校の子どもたちの変化から

先述したように、我々大人はテレビや新聞、雑誌といった情報を通して障害者に対するイメージを作り上げていくのに対し、小学2年生（7、8歳）の子どもたちは自分との直接的な体験という関わりを通して障害児に対するイメージをごく自然な形で形成していることが交流学习の事前アンケートから読みとれたことは意義深い。このことは、本研究授業に示されているように、ものづくりという活動を中心とした直接的な交流体験を継続的に行うことが障害者を理解するきっかけとして有効であったことは特筆される。特に、ものづくりの素材として土粘土による植木鉢づくりを位置付けたのは、年齢差、障害の有無を越えた人間としてのよさをお互いが理解できる点で有効な教材であったといえる。小学校低学年でも様々な観点での工夫が可能で、その「よさ」をとらえやすく、一生懸命に作る、楽しく作るなど、その取り組みも見えやすい素材であった。その特質は、光江や真紀のような児童の理解につながったと考えられるのである。

また、その植木鉢づくりに「地域への働きかけ」という共通の目的があったことは見逃せないだろう。これまで交流というと、指導者がお互いの「よさ」をあらかじめとらえた上で、それが見えるように役割を分担したり、意図的に活動を細分化したりすることが多かった。しかし、本事例では、「地域の人たちに配る植木鉢をつくる」という願いに対し、障害者、健常児という垣根も、小学生、高校生という垣根も存在しなかった。同等の立場で交流できたことが光江のような子どもの理解につながったといえる。そして、その同等の立場は仲間意識へと発展し、植木鉢に対しても子どもなりの新たな価値を加えていったといえる。そのことは、前掲、慎太郎のような目的意識が「植木鉢づくり」そして、交流という活動を活性化させたことからわかる。

②交流授業を終えて

—附属小学校（杉本豊一副校長）から—

今後ますます、人々が広範囲な地域(外国も含め)を行き来する時代となることが予想される一方で、情報化の進展および、地域社会の崩壊や少子化に伴って、人と人との交わりが希薄化していく傾向が懸念される。こうした現状にあって本校においても知識や技能のみならず他人の心の機微を理解し、自分のことのように共感できる能力を身につけていくようにすることが今日的な課題の一つであると考えます。

このような共通認識に立って本附属学園においても校種の垣根を越えた交流を定期的に行ってきた。しかし、どちらかといえばこれまでは一過性のイベント的な交流であり、その効果については自己満足的あるいは「やらないよりも」といった消極的な見方しかできないものであった。

そうした反省もふまえ、本校低学年の音楽科や図工科の学習時間に養護学校小学部の一部の児童が加わった合同授業を日常的に実践するという試みを行ってきたものの相互に期待した効果があったかどうかについては十分な反省を加えないままであった。

そのような意味で、今回の実践授業は授業そのものの意義はもちろんのこと、異校種間の効果的な交流学习のあり方についてそれぞれの立場から分析が加えられることによって今後の実践活動に具体的な示唆が得られたものと考えられる。また、今後の附属と学部との研究面における連携のあり方についても示唆を得られたものとする。今後も、大学における学部との連携活動に基づく附属学園としての研究のあり方を模索していくことが重要な課題であると考えられる。

(2) 附属養護学校の成果と課題

①小学校低学年との体験を経て

知的障害児の発達を小学部、中学部、高等部という大まかな段階で捉えると、高等部段階の生徒は、自分なりの感情や考えを表現できる段階にあるといえる。自分たちは年上であり、小さい子とは違うとか、地域に貢献できて嬉しい、などの感情や役割意識がもてるようになる。本研究授業では、生徒が当初危惧した「なんで幼い子と交流なんかするんだ」というマイナス面が出ず、学校から出ているんな所でいろんな人たちと楽しい活動したいというプラス面で、捉えていたことが窺える。それは、以下の3つの理由によるところが大きいと考えられる。

- ・授業場面で教えたり助けたりできたことへの充実感を感じることができた。
- ・地域への貢献ができるという期待感があり、それが実現できた。
- ・造形活動を行う授業が楽しいと感じることができた

保護者や学内スタッフからは生活年齢が同じ高校生との交流を望む声もある。しかし、逆に、本校生徒の劣等感から交流が成立しないということも考えられる。現実には同年代の交流活動の先行的な実践が試みられていない中において、交流の対象が小学2年生が妥当であったかどうかを比較検討または評価することは困難であり、今後に残された課題である。

②交流授業を終えて

ア 保護者の研究授業に対する理解

この授業に参加した生徒20人のうち15人の生徒の保護者からアンケートが回収され、そのすべての保護者がこの交流授業に賛意を表明していた。このことは保護者にとってどれほど期待が大きかったかということを示している。たとえば、

交流学習の意味の理解では、「相互性」や「養護生の社会性の発達」など、教師が願うねらいを保護者ももっているようだ。マスコミ報道への理解では、保護者が積極的に社会に対し理解を求め、ノーマライゼーション社会の形成を願っていることが伺える。そして、アンケートを通じ自分の意見を述べることによって、我が子の成長や今後の社会の有り様のみならず、保護者自身の成長のきっかけの一つになったといえる。

イ 保護者の理解や成長について(保護者のアンケートから抜粋)

アンケートでは、今回の交流学習では結果として障害児に対する人間同士の触れ合いのきっかけになったということを好意的に受け止める声が大きかった。また、アンケートのほかに手紙まで添える熱心さは、保護者の交流学習への熱意や期待があることを窺わせる。以下、保護者の代表的な発言を取り上げたい。

「新聞・テレビ報道への多くの賛意は、ノーマライゼーション社会への期待を窺わせる。」

「障害をもつ子の保護者のやさしさを垣間見る事ができる。」「好きでもない、きらいでもない」という幼い子どもたちの言葉が、最大のラブコールに今は思えます。」

「『交流のはじめはいやだと思いました』と小学生が正直なところを感想を書いていました。回を重ねて『今では・・・』と嬉しい言葉も聞かれ私自身ほっとしたことも事実です。」「我が子が『きらい』とか『いや』とかなどの言葉で存在を否定されるような反応にも、保護者は、理解を示し喜んでいる。」

ウ 交流学習を通じて見られる生徒の社会性の発達について

交流学習を通じてみられる社会性の発達についてはいくつかの側面に分けることができる。以下、具体的な「コミュニケーション」場面を取りあげ分析を行う。

● 発言や発表を通じてのコミュニケーション

多くの子どもの前での発表の機会が数回あった。初回の紹介式での発表や質問の時間または4時間目のプレゼント交換会での遊びの発表では、日頃、やりたいこと以外のことは頑固に拒否する態度があった佳治は、二度も進んで行った。このような機会に生徒たちは積極的に発表できた。特に印象的だったのは、4回目の授業で裕介が中心となってぶんぶんゴマの「3人回し」遊びを行ったことである。事前に養護学校で練習した成果を大勢の生徒の前でパフォーマンスできたのは、彼が心から楽しいと思ったからに他ならない。

● 遊びによるコミュニケーション⁽⁸⁾

生徒たちは授業中の活動以外にも様々な場所や時間にそれぞれのやり方でコミュニケーションをとっている姿が見られた。これは、教員が授業という枠の中だけで交流するのではなく、ゆったりと子どもの自由な活動を見守るという遊び心を大切にしていたからであると考えられる。活動が始まる前の会話、授業中のちょっとした私語や帰りの時間までの片付けの空隙などである。例えば、植木鉢を配り終えたグループが次第に教室に戻ってきたが、全グループが集まるまでには

10分程の空隙があった。その間に裕介や幸夫は、小学生と体をふれあわせる遊びを行っていた。裕介は小さい子に肩車をしてあげたり、幸夫はプロレスごっこのような遊びをしていた。この様子は、小学生と養護学校生が、様々な遊びによるコミュニケーションを通じて相互に「うち解け合う」関係になっていきつつあることを伺わせる。

● 居心地がいいというコミュニケーション

自分の課題が明確でない場合、授業中びよんびよん飛んで奇声を上げ、教室から出たりすることがある将太(自閉症)⁽⁹⁾は、今回の図工室での3回の授業では、自身の好きではない粘土造形に積極的に取り組んだ。日頃、養護学校で彼の様子を知っている我々にとって逸脱行為が見られなかったのは驚きだった。これは、自然素材である、土粘土そのものに対する感触の良さに加え、小さい子どもたちとにぎやかに活動することが彼にとって居心地のよい場であったのではないかと考えられる。

● 優しさと思いやりの心の発現というコミュニケーション

知的なレベルの高い生徒の作文に見られるのは、随所に現れる小学生を素直に受け入れる優しさと思いやりの心、そして感謝の心だったと思われる⁽¹⁰⁾。これは、知的障害児などによく見られる人なつこい側面とも考えることができる。

エ 生徒たちの成長について

● 実践の評価として「自信がついた」「生徒たちへの良い刺激」「役立つことが分かって幸せ」など子どもの立場での評価が記入されていた。

● 小さい子どもたちとの交流が、高等部の生徒たちの安心やリラクゼーションを生んだ。(写真16) お兄さんやお姉さんという立場で授業に臨めることで交流が成立した。⁽¹¹⁾

● この授業で本校生徒が「優位」にたっていた成果だといえる。



(写真16)

小学2年生の子どもたちは、思いもよらずデザインを教えてもらったり、そのことで高等部の生徒たちは役に立ったと思い、お互いに影響しあって対等に成長したように思う。

※「対等」という意識がもてる段階が、高等部の生徒の成長レベルだと言える。(筆者注)

●小さい子を見下さない高等部の生徒の優しさ。

③交流学習を終えて一附属養護学校(佐藤鉄朗副校長より)一

昨今、交流学習の必要性が叫ばれているが、それ以前から本校では積極的に附属幼・小・中とは交流学習を行ってきた。その理由は、本校の児童生徒にとって多様な経験と人間的な交流の機会が増えることに意味があるだけでなく、障害をもっていない幼児、児童生徒にとっても意味があることだと考えてきたからである。

つまり、知的な面におくれはあっても何事にも精一杯取り組む姿や、いつも一生懸命に生きている姿に触れることは人間観や障害者観を学ぶ絶好の機会であると考えていたからである。そのような観点から、従来の交流学習には十分、満足していたわけではなかった。それは、これまでの記述に示されているように、行事を中心とした年に1~2回の交流はそれをしていないよりはよいといった程度の思いをもっていった。

しかし、今回の交流学習は、従来の内容・方法から大きく脱却した画期的なものである。その理由は以下の点からである。

- ・通常の授業(生活科と美術科)で行われた点。
- ・回数や期間が大幅に増えた点。
- ・研究授業の事前・事後の協議が継続的に行われた点。
- ・大学の研究者を加え教育的・専門的な立場から検討された点。

等である。

今回の交流学習が、テレビや新聞で取り上げられたが、本校の保護者のほとんどが好意的に受け止めており、今後の積極的な実践を望んでいることがアンケートでも明らかになっている。

いうまでもなく、附属学校の使命の一つとして先導的な実践が挙げられている。交流学習がブームになっている最近の傾向の中で息の長い本物の交流学習を創造し発信することが大切であると考えられる。

(3) 土粘土を媒介にした附属小学校児童及び附属養護学校生徒との関わりに関して

交流授業を通じて、変わっていく事例に明らかなように、授業の当初、児童・生徒たちはあまり乗り気ではなかった。とりわけ小学生の子どもにその傾向が顕著にみられる。授業前後に書くノートでは第1回目の授業では多くの子どもたちが、附属養護学校の障害児に対しマイナスのイメージをもっていた。しかし、授業が進むにつれ、これまでの事例に示されているように次々と変化していく子どもの姿がとらえられた。

このような子どもたちの変化にはどのような理由が読みとれるだろうか。これまでの記述から明らかなように一連の授業が継続的になされたものであるところが大きい。また、附属小児童についていえば、小学校2年という早い発達年齢において交流がなされたことも影響しているものと思われる。

しかしながら、その背景において大きな役割を果たしたのは、今回の教材である、土粘土による焼き物づくりという要素が大きな意味をもっていたことを指摘する必要がある。

まず、前提として押さえるべきことは、土粘土の素材自体のもつ感触の良さと可塑性の大きさという素材としての特長である。当初、土粘土素材にふれることができなかった自閉症児が繰り返しその素材との関わりを積み重ねていくことでその感触の良さや、可塑性の大きさに興味を示していく事例は枚挙にいとまがないが、今回の交流授業の中でもそのことを示す行動や発言が多々みられた。例えば、粘土のお団子をいつまでもなでている児童・生徒、冷たくて気持ちいいとほっぺたにつける生徒、植木鉢のデコレーションに集中する生徒などごく日常的にみられる光景であった。

1回目の授業では、ひねり出しをもとにした粘土星人による自己紹介、1グループ20kgの土粘土を渡され、班ごとに協力して作り上げる粘土タワーづくりというダイナミックな遊びの要素を取り入れたことによって、小学校児童にとっては初めての土粘土体験であるにも関わらず、スムーズに素材に関われると同時に、お互いの交流がスムーズに行われたといえることができる。

2~3回目の授業では植木鉢づくりが作業の中心であるにも関わらず、お互いの工夫やよさを発見することによって交流の深まりをみることができたといえる。これは、先述した粘土の可塑性の魅力によるところが大きい。この点は、それぞれ発達の異なる児童・生徒の個々の水準に応じることができる優れた点であるといえる。また、児童と生徒がお互いの作品を鑑賞し合い、面白い点を言い合い、問題のある部分はすぐに修正が可能であることによって互いのコミュニケーションも弾んでいたことをあげることができる。

4回目の授業では、作り上げた作品を焼成されるが、ここでもオレンジ色に焼けている作品の見学は児童・生徒たちにとってインパクトのある体験であったように思われる。これらは、いずれも土粘土という独自の自然素材がもつ特長、焼き物づくりの醍醐味によるところが大きいものといえることができ、発達の差、障害の有無を越えて様々なレベルで関わることのできる素材(教材)といえるのではないだろうか。

5 異校種間における共同研究の意義

異校種附属学校間での交流は、数年前からいくつかのスタイルで行われていた。しかし、これらの活動は一方の学校の児童(生徒)がもう一方の学校の生徒(児童)を訪問し1~2校時を費やして授業を行う形がほとんどであった。交流を行う学年や学部の担当教員が事前に打ち合わせを行い、児童生徒がともに楽しめる活動を準備していた。小学生が養護学校へ行きスポーツを楽しむ、養護学校生が幼稚園を訪ね一緒におもちゃを作って遊ぶ等の実践例がある。

しかし、先述されたように、ほぼ例外なく授業は1回で完結してしまう。そのため、活動に継続性が見られない、次回はどうしようという発展性をもたせることができない、とい

う問題点をかかえていた。にもかかわらず、このスタイルは双方の教育課程調整の難しさ、教材選択の問題点などから、今まで何度となく繰り返されてきていた。

今回の共同授業ではそれまでの交流活動の実態をもう一度検証した。そして、この授業が双方にとって何らかの積極的な意味があるものにしたい、ただ単に「交流の授業をした」というだけで終わってはいけないのではないかと考えた。そこで企画段階から、従来とは異なる方法をとった。以下にそのいくつかを述べてみたい。

第一に、中心となって指導を行う教員が、まず授業前に綿密な打ち合わせを行い、小学校・養護学校の双方が、それぞれの立場において授業の目的、ねらいをしっかりとつことを共通理解した。相互理解という観点から言えば、何もしないより交流学习を行うことは確かに双方にとってよいことである。そこから一步進んで、どうすれば双方の学校の児童・生徒にとって何らかの意味のある学習になるかという点において、意見を出し合った。

特に、今回の授業は「地域への働きかけ」という共通点が発端であったため、それを生かすことが授業におけるポイントの一つとなりうと思われた。そこから今回の「一緒に」「ものづくり」を行ってみてはどうかという授業案が提示された。

第二に、今までに指摘され続けてきた継続性をもたせることが必須条件であると考えた。今までのスタイルでは、一緒に勉強した相手の名前すら覚えられないうちに学習の時間が終わってしまうことがほとんどであった。そのため、同じ児童生徒同士で何度か繰り返して交流をもてないかという意見が自然に出てきて、複数回にわたり授業を行うという形にたどり着いた。

また、継続性及び発展性の観点から、今回の学習では、土粘土を使用することで対応してみようと考えた。先述したように、土粘土そのものもつ可塑性や手触りの良さ等の特徴は他の素材に代え難いものである。同時に粘土を使用する作品においては、焼成前に乾燥させる時間が必要であり、継続性がある。他方、焼成など児童生徒のみでは達成できない工程も含まれる。しかしそれを見学するという間接的な活動の中でも、児童生徒が何らかの形でかかわりをもつことができる可能性を考え、試行してみることにした。

第三に、指導の中心となっている教員で、授業についての検討会を必ず行うこととした。今まではそれぞれの学校で簡単な反省会をもち、そこで出た意見を研究スタッフ内で伝え合うことが主であった。今回は各学校の教員の目から見た児童生徒の様子やその変容を、授業が終わるごとに報告し合ったり、次の授業について検討を行ったりした。検討内容の例を示すと、①授業者の指示が双方の児童生徒にとってわかりやすいものであったかどうか、②養護学校生徒の呼び名について（お兄さん、お姉さんではなく名前前で呼んでもらうことの大事さ、養護学校生徒は名札をつけていこうという提案）などがあった。

この第三の留意点が、今回の共同研究において大変重要な

役割を果たすことになった。児童生徒の実態をある程度知っているスタッフと、ほとんど知らないスタッフとが一緒に指導を行うので、授業の内容が児童生徒にどこまで通じているか、という点だけでも学校によって異なる。それを授業後に必ず話し合い、次回どのようにすれば児童生徒にとってより分かりやすい指導になるのかを探っていく。多岐にわたっての情報交換をともなったこの検討会は、その後の児童生徒への指導に反映されただけでなくそれぞれのスタッフ自身にとってかなり有効であった。

この検討会で、児童の感想文や児童生徒の言動等について、それぞれの立場から多角的な検討ができたことも大きな収穫となった。小学校や養護学校の教員は、児童生徒の姿を日頃見慣れているだけにある程度の先入観、固定観念があると言える。それを、あまり先入観のない目から見ることでより客観的に児童生徒の言動を解釈することができた。

これらの観点をまとめると、本研究授業を行うことで次のような意義や意味を得たということができる。

- ①それぞれの専門の立場から有益な情報が提供され、研究を進めていく上において多面的な考察が可能になった。
- ②研究スタッフ間の立場を超えた議論が生まれた。また、そのことによって互いの子ども観や教育観の深まりを得た。
- ③毎回継続して繰り返される協議によって、異校種附属学校間及び大学・学部との共通理解がすすみ、楽しい共同研究になった。
- ④教育学部における共同研究のあり方に関する新たな可能性をみる事ができた。

おわりに

今回の共同授業は、企画を立て中心になって授業を行うスタッフにも予想のつかない点をいくつも抱えたまま行われたという一面もあった。しかし、結果としては、学部及び小学校・養護学校から注目される試みとなった。新学習指導要領にも取り上げられていることもあり、今後ますます交流学习が増加するであろうと予想される中で、一つの形を示した実践例となったのではないかとと思われる。

反面、その中で、異校種附属学校間における交流学习が今後実施される時に留意する必要があることがわかってきたのも事実である。以下にその点を挙げてみたい。

一つは、交流学习を行う学年の組み合わせである。今回は小学校2年生と、高等部1～3年生であったが、この組み合わせが果たして学習効果のあるものであったのかどうかは、意見が分かれるものと思われる。

高等部の生徒自身から「本当に小学生と一緒に勉強するの？」という声がわずかながら出たのは事実であるし、養護学校の保護者アンケートにも「同じ高校生との交流はできないのでしょうか？」という声があがっていた。本学部の場合、附属

学校には幼稚園・小学校・中学校はあるが、高等学校が存在しない。そのため附属学校間で交流学习を行うとすると、養護学校の高等部生徒が交流できる一番近い学年は中学校3年生になってしまう。特に高等部の生徒に言えることであるが、どの学年と交流を行うにせよ、生活年齢とのギャップをどのように考えていくか、どう配慮すべきかは今後考察を重ねていく必要があると思われる。

他に、学習で取り上げる題材はどのようなものがよいかという問題がある。今回はものづくりを取り上げたのだが、これは児童生徒によっては、好き嫌いがあるため取り組み方の差が生じる可能性がある。ただ、先述したように、今回の教材として使用した土粘土素材はそれぞれの発達や手の巧緻性の差によって様々に応じることのできる内容の多様さや深さをもっているといえる。もちろん対象の児童あるいは生徒の全てが受け入れやすい題材を提示することは非常に難しい。なるべく多くの児童生徒が意欲的に取り組めるものを提示できるように、さらに教材研究を深めたいと考える。

また、活動の実施場所についても、学校によって意見が分かるところであった。今回、制作は一貫して小学校の図工室で行ったが、養護学校にはいつもと違う場所へ出かけて授業を行うということで緊張する生徒もいた。そこで、第2回の授業後に養護学校の教員から「こちらに来てもらうことはできないか」という意見が出ていた。今回の場合、次の条件があり、養護学校でも授業を行うことは困難であると考えられていた。①図工室ですでに授業の雰囲気ができつつあること、②これまでの交流学习より回数が多いとはいえ、なお十分な回数とはいえず授業の場所を変えるとかえって児童生徒の混乱を招く恐れがあること、③養護学校で授業会場に使えるような教室が教育実践研究会の公開授業会場になることなど。今回は上記のような条件を説明し、納得していただいた。しかし、授業会場に双方の学校の教室を使用することは、今後複数回にわたって授業を行える場合にはぜひ配慮すべきポイントになると考えられた。

おわりに、本共同研究は研究スタッフを越え、学部及び附属学校の様々な研究協力の上にこそ成り立っていたことを記さずにはおれない。例えば、異校種間の共同授業を実現するためには各学校間の時間割の調整が不可欠である。そのために各附属学校の校長である安藤修平先生、中井学先生、副校長の杉本豊一先生、佐藤鉄朗先生をはじめ関係の先生方の親身なご協力をいただいた。また、交流授業が開始された際、附属養護学校高等部、附属小学校図工科の先生方には多大なご協力を得た。また、学部施設の使用にあたっては、塚野州一学部長はじめ美術教育講座、山瀬晋吾先生のご協力を得た。植木鉢の配布にあたっては、時澤貢学長はじめ大学関係の方々、地域住民の方々に暖かい協力を得た。そして何よりも研究の対象である附属学校の児童・生徒の皆さんにご協力いただきました。本研究は少なくともここに述べた方々のご協力がなければ成立し得ないことは明らかである。ここに研究スタッフより改めて感謝申し上げると同時に、今後、学部と附属学校そして地域をまきこんでの共同研究のあり方が、何らかの

犠牲的協力の上に成り立つのではなく、それぞれの関係者にとって少しでも意義ある試みとなる方向を模索しつつ、継続的に研究を積み上げていきたいと思う。

註

- (1) 学習指導要領における生活科の教科目標は以下の通りである。「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上に必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う。」
- (2) 知的障害児の教育については、1987年の国際障害者年を境に、ノーマライゼーション社会の構築をと、世界的に叫ばれるようになってきた。この波は、一気に知的障害児者の差別の撤廃や人権擁護へと波及してきている。ノーマライゼーションとは、文字通り「正常にする」という意味だ。その対象は社会のあり方である。これまで、同じ社会に住みながら、障害を持つ人はコロニーのような施設に分かれて暮らしてきた。障害者は障害者同士静かに暮らすのがよいと一般的に考えられていたからである。その古い考えが崩れようとしている。
現在、日本で障害者は193万人いると言われている。（「平成9年版障害者白書」より）障害には肢体不自由、内部障害、視覚障害、聴覚障害、精神障害があり、その中で知的障害をもっている人は約41万人である。知的障害をもった児童や生徒は、表現がうまく伝えることができないために、または稚拙であるために、内容の真偽について疑いの目でとらえられてきた。「白痴」や「精神薄弱」と呼ばれて蔑まれてきた所以である。他の障害をもつものであれば、例えば、肢体不自由児は頭脳を駆使して表現をし、聾児は手話で訴えることができた。しかし、知的障害者はその障害の特質故に、人間性や自己表現が正当に評価されずに生きざるを得ないという差別の歴史を背負ってきたのである。特殊な才能をもった山下清氏などの活躍などを通して、次第に理解が深まってきた。だが、いまだに理解の度合いは低いと言わざるを得ない現状である。
- (3) この点に関しては例えば拙稿（竹井）「今日、こどもらあはじめてと話ができたわあー1年生教師の奮闘記」『子どもと美術』あゆみ出版No.27（1991年）、34-39頁を参照いただきたい。
- (4) この点に関しては拙稿（竹井）『つやま造形塾』から『富大遊ばん会』の実践活動を通じて得られたこと「教員養成系大学における美術教育の可能性」『アートエデュケーション』NO.29 建帛社（1999年）にこれまでの活動の概要が書かれているので併せて参照されたい。
- (5) この点に関しては、『未来の扉を開けよう』富大附属小学校著、『豆小僧たちの挑戦ーひろがれ！大豆ワールドー』富大附小2年2組著（2000年）等に活動の様子が

書かれているので併せて参照いただきたい。

- (6) 地面に穴などをあけて土器などを焼く最も初期の焼成方法。古代の焼き物はこの手法を用いて焼成されていたとみられ、教育現場においても活動のダイナミックさから好んで用いられるケースも少なくない。
- (7) 附属小学校と附属養護学校との交流は、附属小1年生と附属養護学校中学部、そして、附属小学校2年生と附属養護学校小学部でそれぞれ年に1回の交流会が継続されている。
- (8) この視点での分析に関しては、筆者(早川)のこれまでの遊びを核にすえた教育実践の成果によるところが大きい。拙著『わんぱくたちの独立宣言』(国土社)には、筆者の遊びと教育の統合に関する論考がある。併せて参照されたい。
- (9) 自閉症と呼ばれる子は、その場の雰囲気自分に合わないと感じたら素直に表現をし、拒否する場合はすぐに逸脱行為に及ぶ。
- (10) 二人の生徒の作文を我々は素直な心の表出として受け入れたいと考える。何故なら彼らはこの文を書くことに教師やクラスメートや小学生に対し「利害関係」を意識していないからである。ただ素直に喜びや感謝を表現しようとしているからである。
- (11) これは例えば、第1回目の授業で行った、粘土タワーでの遊びを通じて、第2回目、3回目の植木鉢の模様付けに関わって、また模様付けの間の世間話という形で、また、最終回の鉢配りの授業での休憩時間の遊び等において顕著に見られた。とりわけ最終回の授業時においては、附属小学校児童と養護学校生徒が、肩車やレスリングなどの遊びをごく自然に行うというシーンが見られるまでになった。

参考文献

- ①富山大学附属小学校著：未来の扉を開けよう，1999
- ②富山大学教育学部附属養護学校著：子どもも教師も楽しくなる養護学校の授業づくり，明治図書，1996
- ③茂木俊彦監修：障害を知る本 全11巻，大月書店，1998
- ④早川たかし著：明日の遊び考，久山社，2000
- ⑤竹井 史編：図工科ヒット教材集 小学2年，明治図書，1995

付記：本研究はできる限り多くの関係者に知ってもらい、教育学部と附属学園の共同研究の可能性の一端を知ってもらうことが重要であると考え、多くの写真や意見を掲載し、相当数の別刷りを必要としたが、それは教育学部、竹井の受けた財団法人富山第一銀行奨学財団の研究助成によって可能になった。ここに付して御礼を申し上げたい。