

知的障害養護学校における芸術教育の観点を取り入れた作業学習についての試み

— 高等部窯業班と教育学部生の交流学习を通して —

Ceramic Art Work Activities in a School for the Handicapped :
A University and High School Student Joint Activity Project

寺川 剛央

TERAKAWA Takao
(和歌山大学教育学部)

山崎 由可里

YAMAZAKI Yukari
(和歌山大学教育学部)

山名 敏之

YAMANA Toshiyuki
(和歌山大学教育学部)

菅 道子

KAN Michiko
(和歌山大学教育学部)

本稿は、2004年度後期の総合演習「障害児と一緒に芸術しよう」の実践をふまえ、この演習の一環として実施した、学生と附属養護学校高等部の生徒たちとの交流学习—作業学習（窯業）に芸術教育の観点を取り入れたパスタ皿づくり—を検討するものである。具体的には、①学生たちの意識の変化、②交流の仕方の改善過程の二点について、学生たちの演習後の感想文を手がかりに、教職志望の大学生と附属養護学校高等部の生徒たちとの交流学习を通じて、作業学習の中に芸術教育的観点を取り入れる意義とともに、交流学习を通じて学生たちが具体的に学び取った内容および改善すべき課題を明らかにすることを目的とした。その結果、2回にわたる交流学习によって、①学生のたてた課題が「芸術教科の指導方法の工夫」から、「生徒の理解と支援方法の工夫」へと変化したこと、②このことは生徒とのかかわりの中で教えるべき内容とその指導の手だてを考えることの重要性と同時に、それのみでは、学習活動を成立させることができないということが明らかとなった。このことは、教員養成課程の授業で融合カリキュラムを開発することの必要性を改めて実感させられるものでもあった。

キーワード：知的障害養護学校 作業学習 芸術教育 陶芸 手指 さじ加減

1. はじめに

1.1. 作業学習（窯業）に芸術的表現の観点を取り入れる意義

知的障害養護学校における作業学習は、作業活動を学習の中心にすえ、生徒の働く力や生活する力を高めることを意図するものである。その学習目的や内容は、卒業後の就労を見通した作業能力の育成に特化されるものではなく、働くことを通して達成感を得るなど自己実現をはかり、他者との協働性をはぐくむものである。作業学習は領域・教科を合わせた（分けない）指導形態であることもふまえ、この学習が生徒の人格形成に寄与するよう、その活動に内包される教育的価値のあり方が問われる。

作業学習の具体的な内容については、農作業・窯業・工芸などいくつかの種類がある。どの作業学習においても、身体と精神の機能を有機的に結びつけたり、手指の操作性を高める活動が含まれている。この活動は、生徒の全人的な発達を促す上で重要な意義を果たすものである。一方、手指の操作性を高めることは、窯業においてはより高い芸術性を追究する上で不可欠の要

素でもある。

窯業は目で見て（視覚）手で触ったりたたいたり（触覚）といった要素が主であり、手指の操作性や視覚と聴覚の統合を意識化する活動である。そのような窯業の基本的な活動要素に着目し、生徒の発達をより一層促すことを念頭に入れ、作業学習（窯業）に対して、以下に述べるような芸術教育的観点を取り入れることを提案した。

「やきもの」は素材である土を成形し、必要に応じて装飾（釉薬によるものを含む）を施し、窯によって焼成することで完成に至るものである。素材である土や成形方法の種類は多く、技法・技術も多岐にわたる。窯業で行う実用的、量的な生産活動としての製作と、陶芸で行う芸術的な生産活動としての制作は、ともにそれぞれの知識と技術・技法の習得が不可欠であり、相当な時間を必要とするものである。さらに製作（制作）は、焼成をともなう活動であることから、完成までに不確定要素が入り込む余地があり一連のプロセスを複雑なものにし、一般的に製作（制作）の完成度を求める場合には製作者（制作者）の熟練を必要とする。

従来の作業学習（窯業）では、泥しょう鑄込み技法¹⁾などによりコーヒー碗セットや花瓶などが製作されてきた。この際、どの製品にも同等の完成度を求めることから、成形後の形の変形や仕上げの不揃いなどは失敗であり、極力それらの失敗を無くす努力が求められる。加えて焼成後に形の変化や釉薬の調子の不揃いなどが認められれば製品としての価値は低いものとなり、すなわち失敗ということになる。

しかし作業学習（窯業）で製作される窯業製品を芸術的表現が含まれ得るものと捉えなおした場合、従来の作業学習（窯業）では失敗とされていた要素が必ずしも欠点ではなく、むしろ製品の付加価値を高める要素に転換できるのではないかと考えた。

ここで失敗とされていた要素、すなわち形の変化や釉調の不揃いなどの「統一的でない要素」は、芸術教科としての陶芸にある「一つ一つにその都度異なった表現」に置き換えることが可能である。この部分に製作者（養護学校生徒）の個々の表現をあてはめ分業製作体制においても結果としての製品のなかで、それぞれの生徒の表現が製品の魅力を向上させるものとなるようにすれば、従来の作業学習（窯業）で出来た製品よりも付加価値の高い製品が得られることとなる。同時に、生徒一人一人の表現が製品に価値を与えるものとして付与されるならば、労働意欲の喚起にもつながり、さらに生徒一人一人がその表現によって（その子なりの表現＝他の子の表現とは違う）社会との関わりを意識し、社会と関わっているという実感をも得られるものとなる。

1.2. 作業学習（窯業）と芸術教科としての陶芸との接点と相違点

1.2.1. 接点

作業学習（窯業）と陶芸とは、どちらも土を素材として焼成を伴う工程を有する点で共通している。さらに本稿では芸術教科としての陶芸の範囲を実用可能な陶芸作品（食器類）と限定するので、どちらも食器を作るということでも共通する。

ここで作業学習（窯業）と芸術教科としての陶芸をまとめて「やきもの」と呼ぶが、「やきもの」は製作（制作）者が作品を生みだし、他者へ供給するものである。その作品を通して他者になんらかの共感を引き起こし、他者がその作品を求めようとするプロセスには、作業学習（窯業）と芸術教科としての陶芸との接点があるのではないか。一個の芸術的表現物としての食器も、市場経済の中で流通している製品としての食器（作業学習で作られた製品である食器）も上記の捉え方では同じである。他者が作品を求めた結果は、芸術的表現物としての食器においては芸術的な面からの評価となるであろうし、作業学習として製品として供給されたものは、販売数となって現れるであろう。しかし、そこには他者の実用的、あるいは造形表現的などの価値

基準が存在し、それによって製品（作品）が選択されることは共通の要素であろう。

また単純に、製作（制作）した製品（作品）が他者に受け入れられた場合、製作（制作）者が「うれしい」と思う気持ちは共通である。

1.2.2. 相違点

作業学習（窯業）は、あらかじめ決められた原料・素材で生産手順に則り効率的に行われるものである。その際には分業などの効率的な生産体制がとられるのが一般的であり、作業に関わる生徒の独創性や個人の表現などは排除される方向にある。可能な限り製作過程での製品の変形や乾燥時の割れ、釉薬の溶け具合や釉調の不統一は避けなければならない。つまりこういった「統一的でない要素」は製品の完成度の観点において失敗とみなされる。

一方、芸術教科としての陶芸は創作表現活動であり表現者の芸術的表現性が重要視される。そこでは表現者の表現目標に応じて素材や表現方法が取捨選択され、作品一つ一つにその都度異なった表現が展開され得る。通常、販売は想定されないので完成度を意識し制作されることは少ない。しかし、実用可能な陶芸作品（食器類）という範囲において完成度に関わる表現上の制約をある程度受ける場合もある。その場合には制約を表現の方向性を決定する要素として作品制作に取り込むことも可能であり、作業学習（窯業）に比べて全体的に受ける制約は緩やかである。

1.3. 本稿の課題

本実践は、別稿²⁾にて検討した総合演習「障害児と一緒に芸術しよう」の一環として、附属養護学校高等部の作業学習（窯業班）の授業に大学生がタタラ成形³⁾とロクロ挽き⁴⁾の活動プログラムをもって参加し、作品づくりを行ったものである。

総合演習の授業では以下の3点を授業の要点（目当て）として設定した。

- 1) 子どもの状態を把握しながら、個別な状況に対応するための視点をもつこと。
- 2) 音楽や美術の芸術的表現の質を追求する具体的な手だてを考えること。
- 3) 障害児理解、美術、音楽の内容的な関連を図る視点をもつこと。

本稿では2回の交流学习を通して特に1)、2)の点について、①学生たちの意識の変化、②交流の仕方の改善過程に着目し、学生たちの事後の感想文を手がかりに、教職志望の大学生と附属養護学校高等部の生徒たちとの交流学习を通じて、作業学習の中に芸術教育的観点を取り入れる意義とともに、交流学习を通じて学生たちが具体的に学び取った内容および改善すべき課題を明らかにすることを目的とする。

なお、本稿の「1.1. 作業学習（窯業）に芸術的表現の観点を取り入れる意義」と「1.2. 作業学習（窯業）

表 1. 2004 (H16) 年度 総合演習 E の授業のうち交流学習に関係のある授業

回数	日程 2004～2005	授業内容	場所
		陶芸	
1	1005	附属養護学校見学	附属養護学校
2	1005	養護学校及び障害のある子どもへの理解を深める	陶芸実習室
3	1204	附養での交流学習 ロクロ挽き・タタラ成形の活動 第1回	附属養護学校
4	1214	窯業班の作業学習時絵付け作業を行う (大学側は教員のみ参加)	附属養護学校
5	1207	4日に参加できなかった学生の陶芸実習	陶芸実習室
6	1214	附養での交流学習の報告会と今後の課題	音楽棟ホール
7	0208	第2回交流学習のための事前打ち合わせ・準備	陶芸実習室
8	0222	附養での交流学習 ロクロ挽き・タタラ成形の活動 第2回と総括	附属養護学校

と芸術教科としての陶芸との接点相違点」ならびに、「2.2.4 絵付け作業」は寺川分担執筆し、その他は寺川、山崎、山名、菅が4人で討議し共同執筆したものである。

1.4. 授業計画

2004 (H16) 年度総合演習 E の授業のうち、附属養護学校への交流学習に関連のある授業は表1.の通りである。

交流学習の参加者は附属養護学校高等部窯業班4名(女子2名、男子2名)、窯業班担当教諭2名、高等部主事1名、大学生履修者は21名(学校教育教員養成課程〔以下、教員養成課程〕:12名、自然環境教育課程2年生:4名、生涯学習課程2年生:4名、国際文化課程2年生:1名・女14、男7)、学部の担当教員は美術教室(陶芸)1名、音楽教室(鍵盤楽器)1名、(音楽科教育)1名、その他障害児教育の1名が非常勤的に授業に参加する形で実施した。ロクロ挽き、タタラ成形の技能習得と生徒への提示については美術担当教員が全面的に行い、美術室の設置や生徒とのかかわり方など事前の準備についてはその他の教員が担当した。

2. 授業経過と学生の反応

授業は三つの区分からなった。第1は養護学校と障害児への理解、第2は第1回の交流学習、第3は第1回の課題をもとに改善策を携えて行った第2回交流学習である。以下、授業の経過について整理する。

2.1. 第1段階 養護学校の見学と養護学校と障害児についての理解

「総合演習」の初回時(2004年10月5日)に、養護学校という場所とそこで学ぶ生徒たちの様子を理解するという導入的な意味合いで学校見学を行った。そして高等部作業学習(窯業、工芸、木工、印刷・ビルメンテナンス、農作業)の授業を見学し、副校長先生より附属養護学校の概要の説明を受けた。

午後には第2回目を行い、「養護学校及び障害のある子どもたちへの理解を深めるために」という題で障害児教育担当者が講義を行った。特に高等部の作業学習についてはその歴史から1950年代までの、企業下請け作業や単純作業の繰り返しによる、実質的な作業能力向上こそが社会的自立=職業自立であるとしたも

のから、一方的な社会適応への批判と狭い「じりつ」観を克服し、「労働が人間を作り出す」という見地から作業学習が労働教育として再検討されている経緯と洗車洗いをする高等部の作業学習事例が紹介され、労働する喜びや達成感が不可欠な要素になることを議論した。

2.2. 第2段階 第一回目の交流学習と課題の抽出(第3～5回)

大学内で三回のタタラ成形とロクロ成形の基礎演習を行った後、2004年12月4日(土)に以下の要領にて第一回目の養護学校高等部窯業班の生徒と大学生との交流学習を行った。

2.2.1. 第1回交流学習の概要

交流学習の計画

日時	2004年12月4日(土) 8:20～12:00
場所	教育学部附属養護学校
テーマ	一緒に作ろうパスタ皿!!
参加者	窯業班生徒:3名、 附属養護学校教諭:3～4名、 企画側参加者 学部生13名、学部教員3名
活動	

8:20 準備

- ・陶芸室の整備(土、道具類の搬入、ブルーシート敷設)
- ・机の設定(二つの製造ラインをつくり一つは小皿、もう一つはパスタ皿)
- ・ロクロコーナーの設置(電動ロクロ一台)
- ・小道具の準備(机の上の準備)

9:00 生徒と学生、附属教員、学部教員の顔合わせ

9:10 製作開始

10:40 片づけ

11:10 反省会

第一回目の交流学習は、通常の授業時間帯では大学生が参加できないため、土曜日に「一日陶芸講座」という形で開催した。そして、附属養護学校作業学習窯業班の生徒4名のうち3人が参加した。通常窯業班の4人は週2回のペースで窯業の作業学習を2名の教員の指導のもとに行っており、窯業すること自体は好きな活動になっているという。しかしながら、言葉でのコミュニケーションは難しい生徒たちである。

当日は、窯業担当の教諭2名、高等部主事の教諭1名の他、数名の教諭が協力参加してくれた。教育学部からは学生13人、教員3名が参加して行った。作業体制は、パスタ皿と小皿の二つのタタラ成形と一機のロクロ成形であり、三コーナーを設置した。活動は附属養護学校の生徒三人が各々希望するコーナーでの作業を一定時間行い、適宜交代するという形態をとり、学生はタタラ班、ロクロ班に分かれて指導・補助することとした。

2.2.2. 交流学习時の課題の設定

これまでの3回の学内演習では、学生と指導教員との製作活動と討議を通して、生徒との陶芸製作の交流活動をする際に、(1)陶芸の指導として必要な工夫は、(2)生徒への接し方、理解の仕方として必要な工夫は、ということについていくつかの課題を考えてきた。

(1) タタラとロクロの指導

【タタラ成形】

タタラ成形は①伸ばす→②石膏型の大きさに切る→③型にあてて、叩いて成形するという制作過程をふむ。この過程の中で、生徒一人一人が作業し易くするための工夫を3点考えた。



(写真1)

①握りのついた綿棒の使用→伸ばす作業時の工夫であり、手で握る位置を具体的に示し、安定して作業を行えるようにするため(写真1)。



(写真2)

②握り手のついたベニヤ板製切り取り型の使用→パスタ皿の大きさに切る作業時の工夫であり、この器具を使うと握り手があるので、一定の大きさに切る際に安定してカットすることができるため(写真2)。



(写真3)

③叩く場所と順番を書いた布の使用→石膏型にタタラ粘土を合わせ、叩いて成形する作業時の工夫であり、布を粘土の上にかぶせる際、均等に粘土を叩き締めることができるように場所と順序を示すため(写真3と4)。



(写真4)

上記の工夫は生徒たちが自らの手をつかって作業しやすくするためのものである。こうした工夫を施すことで一定範囲の均一性を保障しながら、一人一人の生徒自らの手による製作を可能にすると考えた。

【ロクロ成形】

ロクロは①芯出し→②引き上げ→③任意の形に成形という製作過程をもつ。生徒に指先の繊細な感覚を認識させるにはどのような方法がよいのか以下に挙げた。

①作品の厚みは厚い方がよいのか、薄いほうがよいのか。
②微細な感覚を認識させるためには、どのような形にするとよいか(湯飲みかお茶碗か皿か?)

どの形にすれば、生徒たちが実際に手指をあてがったときに形が変わるということを認識(体感)するこ

とができるのか。

③ロクロの回転速度は速い方がよいのか、遅い方がよいのか。

④他にどんな工夫ができるのか、必要なかを考え、観察する。

(2) 生徒理解と指導の方法について

タタラとロクロ成形を指導していく上で、生徒についての理解、指導方法として必要な具体的事項に関して、以下のように話し合った。ただし、実際にはまだ会ったことのない生徒たちへの指導方法を考えることなので、これらについては一般的な事項にとどまり、前記の製作活動ほど具体的な課題は出てこなかった。

①言葉がけの内容や、タイミングはいつ頃がいいかということを観察する。

②生徒の実態（できること、できないこと）を把握するためにはどういうことに気をつけて接したらよいか。

③作業を円滑にするために、どのような教具、環境整備が必要か。

④その他（自分で視点を考える）。

2.2.3. 授業の経過と学生の反応

陶芸の活動は、まず生徒3人がタタラ製造ライン、土伸ばし→形に切る→型をあてて叩いて成形→型からはずす、という製作過程を見学し、その後、希望するものを選び、学生たちが指導・支援しながら、生徒のうち二人はタタラ製造（パスタ皿と小皿）、一人はロクロ成形を行い、適宜交代、休息をとるという形で作業を進めた。実際には15分～20分位の作業を二交代し、その後休息をとり、最後の製作を行って90分ほどで会を終えた。活動は生徒3人と養護学校の教諭3～5名に対し、外部から16名が加わったため、生徒たちには日常と違う環境での活動となった。しかし、作業学習担当の教諭が常時在室してくれたことで、生徒たちは教室から出たり、作業から外れたりすることなく活動に参加することができた。指導の仕方に関する課題については、後の反省会とレポートから（1）タタラ成形・ロクロ成形への指導・支援のあり方、（2）生徒への対応の仕方、（3）学習環境の整備、についての意見が出された。また、土曜日の演習のため、出席できなかった学生には後日ビデオで報告会を行い、問題を共有した後に観察者としての目で課題を提出することとした。交流会後の反省としても（1）～（3）に関する意見が出された。

(1) タタラ成形・ロクロ成形への指導・支援のあり方

製作活動については、全般を通して「指示やフォローをどこまですればいいのかわからないと思った」（1年教員養成課程）という意見が多いものの、事前に指導の工夫などを考えていたため、具体的なレベルで課題や

成果を考えることができていた。

【タタラ成形】

タタラ成形に関しては主に2つの意見があった。一つは、事前に提案した教具の適否についての意見である。「たたく順番の書いたタオル…実際、障害のある子どもには数字ばかりが気になって、たたいて伸ばすことがメインだということをおぼろげに忘れているように思えました」（2年生涯学習課程）、「障害のある生徒さんたちを見て、両手を使う（片方の手でおさえる）といった作業が思いつかないことが分った。そのため、型があってもうまくそれに沿ってきるといったことができていなかった。型から切るのは、何か型抜きのようなもので抜き取る方が綺麗にできるのかもしれない」（1年教員養成課程）というように、持って行ったベニヤ板製切り抜き型や数字タオルが生徒にとってはやりにくい道具になってしまっていたことが指摘され、「良かれと思ってやったことが、必ずしもうまくいくわけではないんだということがよく分かりました」（2年生涯学習課程）というように、机上の理論と実践とは齟齬を来すものということを実感していた。

もう一つは、目標の具体的提示として、作業に入る前に完成品をみせるということである。

「生徒さんたちは何を作っているのか理解しているのかな。粘土からこんなお皿をつくるのだということを生徒さんに最初に分かってもらってから作業を進めて行く方がよいのではないかなあと思いました」（1年教員養成課程）というように、何のためにこの活動をするのかという活動の意味づけとゴールを明確にすることが必要であるとの意見が出された。

【ロクロ成形】

ロクロ成形に関しては主として3つの意見があった。

一つは①作品の厚みに関する課題であり、これについては①「厚みは特に関係ないと思いました。けれど完成してから作品を移動させるときに薄いと形が崩れやすいので厚さの加減は必要だと思いました」（1年自然環境教育課程）、「厚いほうが少し触ったくらいでは歪まないと思いました」（1年自然環境教育課程）というように、生徒のロクロ成形を支援しながら、一定の厚みがある方が適しているとの意見があった。

二つ目は②微細な感覚を認識させるための形に関する課題であり、これについては「作品をつくることに工夫するんじゃなくて、ろくろを使って土に触れる感覚を体験してもらうことに工夫することでも十分なんじゃないかと思いました」（1年教員養成課程）という意見に代表されるように、難しい湯飲みを成形するよりも土に触れるという素朴な遊びこそ重要だということに意味を見出す学生が圧倒的に多かった。それは、「もっとあの感触を楽しみたかったらと思うように、生徒た

ちが土の感触を楽しんでいる様子を見て、学生たちがより強く実感したことだといえる。

三つ目は③ロクロの回転速度に関する課題であり、これについては生徒自身によるコントロールが難しいことから「ロクロの回転速度は常にこちら（学生）が操作し生徒に作業させてやるほうが良いと思いました」（1年自然環境教育課程）という意見や、③「ロクロの回転速度は遅いほうがよいと思いました。速いと一度歪んでしまったら一気に歪みが広がってしまい直せなくなるからです」（1年自然環境教育課程）というように、作品の完成を目指すための方法を提案していた。

（2）生徒への対応の仕方

生徒への対応については、事前には具体的な課題を持ち得なかったために、実際生徒とかかわってみると多くの課題が浮上してくる結果となり、次の4点が出された。

一つ目は生徒との接し方への戸惑いであった。これまで、障害をもった人とあまりかかわったことのない学生たちは、「初めてだったこともあるが、とても緊張していて生徒と距離をとって接していたように思える」（1年教員養成課程）、「普通、言葉がけについては難しいと思う。名前がまだ覚えられていないというのもあったし、いつどのようにかけていいのかが分らなかった」（1年教員養成課程）のように、多くの学生が戸惑っていた。

二つ目は生徒1人1人を理解しておくことの必要性であった。

「あらかじめどのような生徒がいるのかを覚えてもらっておいた方がよいのではないか」（2年自然環境教育課程）、「あせることなく落ち着いて作業に取り組めるように一人ひとりのペースを尊重する」（2年国際文化課程）というように、生徒とのかかわるために重要なことを体験から見いだしていた。

三つ目は生徒が作業するための周囲の環境への配慮であった。「作業をしても目が自分の手のほうに向かないで、周りに立っている人のことが気になるようでした。周りを埋めるように立つのも避けたほうが良いな」（2年自然環境教育課程）というように、生徒の作業しやすいペースや空間を作り出すことや、活動の中で上から見下ろすように対応していたことの反省から「視線の位置や、声をかける位置など、どの位置が一番受け入れやすいのかも考える必要がある」（1年教員養成課程）と対応の細やかな配慮についても意見が出されていた。

四つ目は完成品を目標の具体的提示として示すということである。タタラとロクロ成形について「実際に完成品を見せたりして、ゴールをわかってもらう。明確性をハッキリと伝えておく」（1年教員養成課程）

ことが必要という意見が出された。

（3）学習環境の整備

生徒たちが陶芸をするにあたっての環境整備については、3回の演習の中での議論を充分してこなかったために、実際の指導方法よりも問題点が多かった。

一つ目は学習の流れを図や絵で示して視覚的に理解できるような環境を整えるということであった。

学生には、「どのような手順で進め、どこまでやれば終わりなのかということ、生徒にはっきり分からせることが大切だと感じた」（1年教員養成課程）、「今日は何をするのか、あれの次はこれをやるというチャートを作れば良いと思う」（1年教員養成課程）というような意見を多くのものがもった。このことは養護学校の先生からも指摘があった。生徒一人一人にこの日の活動の内容を予定を示すという、基本的な配慮に欠けていたことを反省した。

二つ目は休憩所の設置である。

「途中に生徒の集中が切れたので、休憩を入れるタイミング。一つのユニット化（例：ろくろ→休憩。タタラ→休憩。）」（2年自然環境教育課程）という意見とともに、養護学校教諭からは、休憩する場所という視覚的な提示が必要だとアドバイスを受け、美術室の一面にコーナーを設けることとなった。

上記の反省をもとに第二回交流会では、陶芸の技術的な問題よりも美術室の環境づくりと生徒の製作への支援という二点を重点的に考えていくこととなった。

2.2.4 絵付け作業



（写真5）

第1回の交流学习では、附属養護学校窯業班の生徒一名が欠席であった。第2回の作業に向けて、何らかの形で参加してもらうことを意図し、別の日（12月14日）に教員2名が、附属養護学校の作業学習（窯業）の時間に訪問し、窯業班生徒4名とともに絵付けの作業を行った（写真5）。

前述のタタラ成形で得られた製品は、前もって素焼きしておき、筆で鉄絵具を周辺部に縁取るように塗ってもらった。乳鉢に適量の鉄絵具を入れ水で濃度を調整して用意した。生徒4名には絵付け用の筆を1

本ずつ持たせ筆に十分な鉄絵具を含ませて、教員が手回しロクロの上に置いた素焼き製品の周辺部をなぞるように絵付けを行ってもらった。最初に陶芸指導教員がデモンストレーションを行い、その後、生徒に同様の作業を指示した。周辺部をなぞるのは一周だけとし、続けて筆を運ぶことが無いように、作業を終えた製品は教員が手回しロクロ上から取り去り、代わりに次の製品を新たに手回しロクロ上に置くようにした。4名の生徒の筆の運びにそれぞれに差異が認められ、ある生徒は製品（ pasta皿、小皿）の周辺部を丁寧になぞり、その場合には、鉄絵具を含ませた筆の先を筆の進行方向に対して後方に向けるよう意識していた。また、別の生徒は製品の長辺方向を横位置に据え、そのままの位置関係で穂先の方向を変えずに一気に一周させた。従来の作業学習（窯業）においては統一的な製品の完成を目的とするため、前者の行った絵付けの要領が良いとされるものの、慎重になることで筆の勢いなどが残りにくく絵付けの表現は一般的なものとどまる。しかし、後者の場合には大胆な筆運びによる荒々しい絵付けになるものの、後に使用する釉薬選定の工夫により荒々しさは適度に緩和され製品の魅力を高める方向に向かうと考えられる。

2.3. 第3段階 前回の課題克服のための準備と第二回の交流学习

前回の課題を解決するための工夫を考えることを念頭に置きながら、学内では2回の演習と準備を行い、第2回の交流学习を行った。授業の概要は以下の通り。

2.3.1 第2回交流学习の概要

日時 2005年2月22日（火）10:30～13:00

場所 教育学部附属養護学校 美術室

テーマ 一緒に作ろう pasta皿その2！！

活動

10:30 準備

- ・陶芸室の整備（土、道具類の搬入、ブルーシート敷設）
- ・机の設定（二つの製造ラインをつくり一つは小皿、もう一つは pasta皿）
- ・ロクロコーナーの設置（電動ロクロ二台）
- ・小道具の準備（机の上の準備）
- ・黒板と机に作業流れのマップを設置
- ・休憩所の設置（イス）

11:00 製作開始 それぞれ事前に決めた順序に従い、一つのコーナー 10分づつ

11:20～30 休憩

11:30 製作再開

12:00 製作終了 片づけ

12:30 反省会

2.3.2 前回の反省に基づいた交流学习時の課題の設定

前述した学生たちの意見をもとに導かれた課題は以下の通りである。

全体の傾向としては陶芸の指導方法よりも生徒たちが活動の見通しをもてるような環境設定の工夫、言葉がけをする時の位置やタイミングなど生徒とのかかわり方についての具体的な課題が多くだされた。

（1）タタラとロクロの指導

【タタラ成形】

①第1回目の工夫の修正として、生徒にとっては、やりにくい道具となった握りのついた綿棒と数字のついた布の使用はやめて、従来のものを使って製作をすること。

握り手のついたベニヤ板製切り取り型については、継続使用となった。これは、「型に沿って切るという作業は予想通り難しかったようでした。でも、切り口をきれいにしようとへらで何回も切ったり、指でならしたりと、がんばってくれている様子は見えました。」（1年教員養成課程）というように、生徒なりに工夫している様子がよくみられたためである。

②完成品を示して、作業の具体的目標を提示する（写真6）。



（写真6）

【ロクロ成形】

①土に親しみ、遊ぶためのロクロ機を増やす。

②完成品を示して、作業の具体的目標を提示する。

（2）生徒への徒理解と指導の方法&環境の整備

①目線や、声かけの位置が見下ろすようになり、一人の生徒を取り囲んで圧迫感を感じさせるようなことがないようにする（写真7）。



（写真7）

②4人の生徒の名前と苦手な事等を事前に理解し、言葉がけなどの確に行えるようにする。

(3) 環境の整備

①一人一人の活動の流れを作業内容を絵や図で示して、見通しがもてるようにする(写真8)。



(写真8)

②休憩時間を明確にし、さらに椅子を設置して休憩場所が視覚的にも理解できるようにする。

2.3.3 交流学習会の経過と学生の反応

第2回の活動においては、4名の生徒それぞれの活動の流れを示したマップを黒板に貼り、タタラ成形とロクロ成形では、完成品とともに作業の流れを絵を示したものを用意した。1回あたりの製作時間は疲れがでないように10分位づつと予め目安を立て、2工程を行ったら休憩コーナーで座って休憩をとり、後半の活動を行い、ほぼ一時間で終了した。

前回に比べると生徒と学生ともにお互いに慣れ、また活動しやすい工夫を行ったことにより、円滑に活動が実施できたことが、第2回交流後の学生の感想を通してわかる。以下では活動前に設定した目標に即して学生たちの受け止め方を整理することにする。

(1) タタラとロクロの指導

第一に、タタラとロクロともに完成品を示したことについては、「前回の反省点であった“ゴールの明確性をハッキリ伝えておく”と“一息入れるタイミング”が今回しっかりと実践できて、わかりやすく良かったです」(2年自然環境教育課程)、「完成品を示したのも良かったと聞きました。完成品はどんなのか頭に入れ、そこから作業を通じて自分の力で完成品を作っていくのが楽しいのかなあとと思います」(1年教員養成課程)と、成果を確認している。

第二に、タタラの粘土の扱いについては、前回、生徒が作業に集中しにくいということで、切り取った粘土を素早く回収するというようになっていたものの、「粘土を切ってから、切れ端を集めてまとめてしま

子が2人ぐらいいましたが、そっちで遊んでしまうのではなく、きれい好きなんだと思います。だから、少し時間はかかりますが、無理に取り上げなくても、良かったんじゃないかと思いました」(1年教員養成課程)といった新しい観察ができた。

一方ロクロについては「〇〇さん以外は土の感触がきもちいいとか面白いと言ってくれました」(2年自然環境教育課程)、「ロクロでは、粘土が気持ちよく興味があるのか、みんな10分という短い時間の中で上手に作品を作っていました。手本を見せてわかる生徒、一緒にやって分かる生徒、我が道をゆく生徒などさまざまですが指を使って広げることはみんなできていたのでよかった」(1年教員養成課程)というように、土と遊ぶ企画に成果のあったことがわかる。

(2) 生徒への理解と指導の方法

生徒とのかかわり方については、今回初めて参加した学生は「何よりもやはりコミュニケーションが難しかったです。話しかけても聞いてくれているのか、理解してくれているのか、スキンシップはどこまでやっていいのか、悩みました。最後の方は疲れている感じがしてとてもやりにくかったです」(2年生涯学習課程)という意見があったのに対し、二回目の学生は、「前回よりも接しやすく、ある程度余裕をもって接することができました」(2年自然環境教育課程)「この前の反省をうまく活かして、声かけなど積極的にできたと思います」(1年教員養成課程)というように改善できたとの実感をもつ学生が多かった。

次に、人数については、「学生の人数が多くて、あんまり5~6人で1人を囲むと生徒さんが、できなくなると思って、少し離れて見ていましたが、全体的にいい雰囲気を作る声かけができていたと思います」(2年自然環境教育課程)という意見があった。

(3) 環境整備

環境整備については、学習の見通しをもつ工夫について、「一回目に比べ、写真、絵、時間など、いつ何をするのかわかったように思え、4人とも、自分の場所を離れることなく、安心して作業できたようでした」(1年教員養成課程)、「今回は、前回と違うのが、絵を使ったこととタイムスケジュールを黒板に書いたことです。絵は4人ともじっと見ていたわけではないですが、見ていました。少しでも意識されたことはすごく大切だと思います。タイムスケジュールは、順序は分るけど、具体的に何時まで、ということも付け加えられたらもっと良かったです。でも、前回より、集中力も持続していたと思います」(1年教員養成課程)の意見に代表されるように、確実な成果があったと大半の学生が実感していた。

おわりに

以上、2回にわたる交流学習の準備段階および実際の交流の様子を概観した。

これらをふまえ、作業学習の中に芸術教育的観点を取り入れる意義とともに、2回の交流学習を通じて学生たちが具体的に学び取った内容および改善すべき課題について、以下の学生たちの事後感想をもとに考察する。

結論としていえるのは、生徒と学生が交流する場の設定は、具体的な指導方法とその前提となる生徒理解のあり方を考える重要な契機となったということである。それは以下の2点である。

まず、第1に芸術的表現のための方法を試行錯誤しながら検討していくことの重要性を学べたことである。

第1回の学習交流会では、握りの付いた綿棒、叩く順序の数字を書いた布、握りのついたベニヤ板などを、作業を円滑に進め、一定の均一性を保持して、生徒の芸術的個性の表出を促す道具として考案した。しかし、実際に生徒がこれらの道具を使ってみると、日頃の作業との違いや、両手を使うことの難しさ、数字に気をとられて全体を上手に叩けないという問題が生じ、上記のうちそのまま活かした工夫は、握りのついたベニヤ板一点だけであった。これについては、学生と美術担当教員が良かれと考えたことが必ずしもうまくはいかず、作業場の工夫は、実際に生徒と向き合うなかで試行錯誤しながら生み出していくものだという経験を学ぶことができた。

第2には、生徒の状態を把握し、その生徒に応じた対応や学習環境づくりが学習の前提となるということを学んだことである。

今回の交流学習は芸術教科の指導方法の工夫から、生徒の理解と支援方法の工夫へと課題が変わっていった。このことは生徒とのかかわりの中で教えるべき内容とその指導の手だてを考えることの重要性と同時に、それのみでは、学習活動を成立させることができないということを示すものであり、教員養成課程の授業で融合カリキュラムを開発することの必要性を改め

て実感させられるものでもあった。

第2回目の交流学習時に生徒への対応に対する具体的な課題が非常に多く出てきたという事は、授業内容全体として、障害児を理解すること、障害児の指導方法等について十分な準備ができなかったことを示している。これは障害児教育担当教官が今年度は非常勤的にかかわり、授業数が少なかったことも関連して、陶芸と音楽活動の内容と障害児教育の理解や教材研究、指導法などを含めた融合的な授業が実施できなかったことが要因になっていると考えられる。しかし、そうした課題が実習をもつことで経験的に学生も教師側も認識できたことの意味は大きい。

学生たちは「準備(予想)→実習→反省→改善→実習ができたので2回目の実習は良くなったと思う」(無記名アンケート)、「養護学校へ行って障害児とふれあえるという目的をもって毎回の授業に望むことができたので、すごくよかった」(無記名アンケート)、「実習があることで次にむけての準備、改善をすることができたので、実習2回をとりこんだこの授業は学ぶことが多かった。(中略)生徒さんにとって何が障害になってどういうサポートが必要なのかということを真剣に実習経験をふまえて考察することができた。」(2年生生涯学習課程)という学生の授業への評価にみられるように、大学内での授業と有機的関連をもつことが効果をもたらしていたと考えられる。

今後、附属養護学校の作業学習や同窓会クラブなどの活動に学生および大学教員が参加し、日常的に生徒たちとの交流をすすめつつ相互理解を深め、芸術教育的観点を取り入れた作業学習(窯業)の発展をはかり、その教育的意義の考察を理論化することが課題となる。

1. 泥状の粘土を石膏型に流し込み一定時間を経過した後排出し製品とする成形方法。
2. 「教員養成における芸術教科と障害児教育の『融合カリキュラム』の試み」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No. 15、2005年。
3. 板状の粘土で形を作る方法。
4. 回転盤を利用し形を作る方法。