

．問題と目的

養護学校と小・中学校の学校間交流実施上の課題・問題点として、養護学校を対象とした質問紙調査(田村，1999)より、「課題設定」、「児童・生徒同士の繋がりが希薄」、「打ち合わせが十分取れない」、が多く挙げられていることが明らかにされた。前者2点より養護学校教師が生徒同士のかわり方を深める為の課題設定や実際の支援、後者より、教師間のコミュニケーション不足といった課題を抱えていることが伺われる。

藤岡(1999)は、教師が仲間と共に成長する視点として「ズレ(差異化)」と指摘し、語ることで「振り返り」自分自身に気づくことが大切であると指摘している。

しかし、教師の職務の多忙化・孤立化・教師間のコミュニケーションの希薄化が指摘される状況下、実践の具体に立ち戻り物語ることは困難であると考えられる。そこで、具体的な場面を取り上げ、その場の状況に即して、第三者の眼から教師の実践を整理・検討し、その内実を明らかにすることは、教育現場にとってよりよい実践を目指す上の一助となり、意義のあることであると考えた。

以上より本研究では、知的障害養護学校と通常校の交流教育の内実を明らかにするために、障害児と健常児の交流の実態と、それを支える教師の支援と評価について整理・検討することを目的とした。

．方法

1．対象

本研究は、T養護学校中学部とK中学校の、総合的な学習の時間における交流のエスノグラフィーである。

この総合的な学習の時間では、T養護学校中学部生徒(以下、T養生徒とする)を5グループ(各九名程)に分け、それぞれにK中学校生徒(以下、K中生徒とする)(3名程度)が入り、T養護学校教師(各4名程度)の指導の下、T養護学校の学習発表

会の準備活動を通して交流している。K中学校からの引率教師は1名であり、授業時間は5グループを巡回しており、授業については写真撮影と生徒への声かけに留めていた。

本研究は、その中の1つ「お化け屋敷」グループのT養護学校教師4名と、T養生徒9名、K中生徒3名を対象とした。

2．エスノグラフィーの過程

本研究では「エスノグラフィー」という手法を採用し、データの収集・分析を行った。

フィールドワークの過程で、生徒間のかかわりの生起が教師の支援に依っているという仮説を生成し、最終的に以下の分析概念を用いて描出することが交流の内実の一端を明らかにすることになると考えた。

分析にあたって、Woods(1983)のストラテジーの概念を参考にした。彼は人々がどのようにその世界や彼らの枠組みやパースペクティブの意味づけをするのか、そしてまた、インタラクション(相互作用)が起こるような様々な状況やコンテキストのなかで人々がどのように変化したり、影響を受けたりするのかを明らかにすることに着目し、その中で様々な人々が交差し、出会う場を分析する諸概念の一つとして「ストラテジー」の概念を提出している。ストラテジーとは「具体的な相互行為の場において、行為者が目標を達成する方法」である。

この、ストラテジーの概念を用いて、交流が行われている場面を分析し、教師が「かかわってほしい」という意図を達成させるためにどのようなストラテジーを行使したか描き出した。

本研究のフィールドワークでは、対象授業への参与観察、その時間の出来事や交流に関する感想や意味づけについての授業終了後のインタビュー、授業時間のVTRをもとにフィールドノートを作成した。

2004年4月末から10月までの期間、毎週金曜

日の5時限(全15回,13:40~14:40)にフィールドワークを行い,データを収集した。

・結果と考察

1. 教師の支援と生徒の実態

1) O先生のストラテジー

O先生は,「教師ができるだけ介入せずに養護学校生徒と通常校生徒が置かれている状況(自然な状況)においてかかわりを深めていってほしい」という交流教育観を持っており,「学習発表会の準備活動」に重点をおき,活動を共に楽しむことで「かかわり」を深めていくことを意図して授業を展開した。この,教師が介入せずに,T養生徒とK中学生のかかわりが深まることを目指し,それを達成させるために,自然な状況としての共同的な学習場面を設定したことから,これを「共同的な学習場面設定」のストラテジーと命名した。これは,教師の意図が間接的に作用するものと考えられる。

しかし,実際は教師が介入しなければかかわりがなかなか生起しない状況が続き進展が見られなかった。その際,O先生が行使したストラテジーについて以下にエピソードを示し述べる(紙幅の関係で,エピソードの記述はここのみとする。)

～小麦粉を水で溶き絵の具を加えた物を使ったボディペインティングの活動中～

同じ机にαさん・βさん・Ωさん,が固まって活動をしている。1m程はなれた机でEさん・Fさんが活動をしている。

O先生:「E,こっち(K中学校生徒がいる机)においで。」とEさん呼び,Eさんに向かって両手を前方に差し出し「手に塗ってください」とK中学校生徒に言うよう促す。

Eさん:O先生に習い,K中学校生徒に向かって「手に塗ってください」と言い両腕を差し出す。

αさん・βさん・Ωさん:EさんはEさんを一度見ているが,答えることはせず小麦粉を練っている。

Fさん:自らEさんのところに来る。

Eさん:Fさんに「手に塗ってくださいと言え」と腕をとり促す。

O先生:Eさんに続いて「手に塗ってくださいって(と言うように促す)」。

Fさん:腕をだしているが言葉にはでない。

αさん・βさん・Ωさん:小麦粉を練っている。

O先生:Fさんの顔にペイントし「早くお化けにしてくれ」と言う。続けてまた,ペイントし「早くお化けになりたい,早くお化けにしてくれ」という。

<この間,K中学校生徒は顔を上げずにずっと小麦粉を練っている。>

O先生:αさん・βさん・Ωさんに向かって「はやく塗ってあげて」と促す。

αさん・βさん・Ωさん:Eさん・Fさんの腕や顔に無言でペイントをする。

2004年5月28日フィールドノートより

O先生はT養生徒に言語的なモデルを示し,それに倣ってK中学生にかかわるよう促した。ここでは,O先生がT養生徒を影で補佐する「黒子」のような役割を果たしていることから,このような促しを「黒子」のストラテジー(下線部)と命名した。

それでも,意図したとおりK中学生が動き出さないために,O先生は,自分の言葉をFさんの言葉であるかのように伝える形,もしくはFさんの言葉を代弁する形でK中学生にかかわりを促している。このように,教師自身が生徒と同質な者として振る舞ってかかわりを促していることから「同質な者としての振る舞い」のストラテジー(下線部)と命名した。

それでもK中学生が動き出さなかったため,O先生は,教師としての言葉でK中学生に対し,直接,指示的な促しを行った。これを「指示」のストラテジー(下線部)と命名した

2) B先生のストラテジー

T養生徒のはさみを借りたいと言ってきたK中学生に対し,B先生はそのまま貸すことはせずに,T養生徒に尋ねるよう促し,K中学生とT養生徒さんがかかわりを持つためのきっかけを作った。結果は,かかわりを持つに至らなかったが,これはB先生が行使したストラテジーとしてとらえ「転換」のストラテジーと命名した。

3) A先生のストラテジー

A先生は,K中学生に「T養生徒をリードして活動する」・「必要に応じて支援をする」という明確な役割を与えT養生徒とかかわるよう促し,T養生徒には,分からないことはK中学生に尋ねるよう指示していた。K中学生はA先生の指示通りに作業をリードし,作業を始めずにいるT養生徒に対し,作業手順を示していた。また,教師が見ていない状況でK中学生がT養生徒とかかわりをもったのはこれが初めてであった。この,A先生がK中学生に明確な役割を与えることによってT養生徒とのかかわりを促したこのストラテジーを「役割付与」のストラテジーと命名した。

4) 考察

以上、交流場面において養護学校教師が行使した6つのストラテジーを描出した。これらは、この場面において教師が自らの要求を表面化する程度の違いによって分類される。「共同的な学習場面設定」はO先生の交流教育観の体现であり、教師の意図は表面化されていない。そして、「黒子」<「同質な者としての振る舞い」<「指示」とその意図の表面化の程度が大きくなっている。B先生の「転換」は教師の意図が表面化されている。A先生の「役割付与」はかかわりの前段で教師の意図が明確に表面化されている。

K中学生の反応に対し意図の表面化を段階的に明確化させることでかかわりを促したO先生の「共同的な学習場面設定」・「黒子」・「同質な者としての振る舞い」・「指示」と、教師が、かかわりの前段で意図をK中学生とT養生徒の双方に明確に表面化しかかわりを促したA先生の「役割付与」が対極的に位置付けられると考えた。また、他グループの教師が、K中学生とT養生徒を1対1もしくは2対1で対応させていたことが体育館での学習発表会の予行演習の場面で観察された。この他グループの教師の対応も意図を明確に表面化させている。また、B先生の「転換」は意図が表面化しているが、K中学生の行為をきっかけとして行使されたストラテジーであり、O先生のストラテジーと質が異なっている。

この、A先生のストラテジーや他グループの教師の対応はO先生とは異なる交流教育観に基づくものであると考えられる。また、B先生のストラテジーのように生徒の示す行為によっても多様なストラテジーが行使されることが考えられる。このように、T養護学校教師は各々の交流教育観や状況に基づいて多様なストラテジーを行使し、障害児と健常児のかかわりを支えていることが伺える。

2. O先生の語りからみる成果と課題

対象グループにおいては、授業におけるK中学生とのかかわりについて、評価の観点とされており、評価については授業後のインタビューの語りから見出した。O先生は、K中学生が、交流の「場」や「メンバー」に慣れることがかかわりが深まると語っており、K中学生が主体的にかかわ

っていたことについて尋ねた際も、「回数」と「慣れ」といった言葉を使い成果としていた。これは、K中学生への評価としては妥当性に欠けると考えられる。また、正當に評価するといっても、多様な交流教育観から、教師によって評価にばらつきが出ると考えられる。

しかし、教師各々が持っている交流教育観や状況に基づく実践(ストラテジー)、加えてその成果等についてT養護学校では情報を交換する機会が無いのが実情である。秋田(1996)は、「自らの実践を他者と語り合う場を作り、他者との本音の対話、自己を見つめた対話を通して、授業における自分のつまずきだけではなく、自らのよさに気づき、また、他者の話を聞くことによって、自分にとって熟知している教室での出来事を新奇なものとしてみる新たな視点を得ることができる」と述べている。

この指摘から、教師各々が持っている交流教育観やそれに基づく実践、成果等について情報を交換する・語り合う機会が無いという状況では、教師の成長・発達を望むことが困難であり、交流教育実践の発展につながらないと考えられる。

・まとめ

交流教育実践について相互の教師集団が、計画のねらいや相互の子ども集団の実態について十分に話し合いを行い、指導に関する方針と計画の合意を図り、自主的に学習し民主的に協議を行える教師集団づくりが、よりよい交流実践を行うために必要であると考えられる。このことは、先行研究においても課題とされてきたが、今回、互いのストラテジーに触れ合う意義を確認できたことにより、本研究の結果は、多忙化する状況下においてもなお、教師同士が交流教育について話し合いを持つことの必要性をより積極的に示すことができたのではないかと考える。

文献

- 秋田喜代美(1996)自らの学びを教師が培うために - 専門職としての教師にもとめられる力量。児童心理, 50(11), 1148-1152.
- 藤岡完治(1998)仲間と共に成長する。浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編)成長する教師。教師学への誘い。金子書房。227-242.
- 田村真一(1999)居住地校交流に関する調査研究。SNEジャーナル, 4(1), 96-111.
- Woods, P. (1983) *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. Routledge & Kegan Paul.