

博物館と知的障害特別支援教育をつなぐ試み

— 出前講座プログラムの工夫 —

駒見 和夫*

はじめに

障害のある子どもたちに博物館学習を保障する実践研究の一環として、各校種の特別支援学校の教員を対象に、当該の学校教育における博物館の捉え方とそのニーズを把握することを目的としたアンケート調査を2017年に実施した。その結果、特別支援学校の博物館利用が普通学校と比べてきわめて低調な実態が判明し、とりわけ知的障害特別支援学校と博物館とのつながりの稀薄さが際立っていた。知的障害の子どもたちには博物館の実地利用に困難な事情を抱える場合が多く、指導にあたる教員も安心感をもって対応することの難しい現実が把握され、これは障害の程度が重いほど顕著であった。このような状況の分析から、知的障害の特別支援教育に適ったアウトリーチプログラムを博物館が工夫し、実践することの必要性を認識するに至った(駒見 2019)。

そこで、知的障害特別支援学校に対して、実態とニーズに適った博物館学習の提供となるアウトリーチプログラムを構築することを目的に、博物館出前講座を企画検討し、実践した。明治大学学芸員養成課程が主体となり、和洋女子大学文化資料館の協力を得て進めた試みである。この取り組みの内容と、受講した生徒の様子および参加の教職員と講座スタッフによる評価を検証し、博物館活動における当該プログラムの効果的なあり方と意義について提示したい。

1. 知的障害の特別支援教育

学校教育における知的障害は、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性(他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていない)を伴う状態が、発達期に起こるものをいう¹⁾。特別支援学校に就学する知的障害の程度については、学校教育法施行令第22条3において「一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの、二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの」とある。なお、知的発達の遅滞は、認知や言語などにかかわる知的機能の発達の遅れを意味する。

知的障害特別支援学校の教育課程は、児童生徒の発達段階や経験などを踏まえて、実生活に結びついた内容を中心に構成されることが特徴である。教育課程は、各教科、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間(小学部を除く)に区分され、各教科などを合わせた指導として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などが実践されている。知的障害の児童生徒の場合、博物館を利用した学習は教科学習に位置づけることは難しい。とくに中度や重度の子どもたちには困難で、生活単元学習の扱いとするのが通

* 明治大学文学部教授

例のようである。生活単元学習は、児童生徒が生活上の課題処理や問題解決のための一連の活動を組織的に経験することで、自律的な生活に必要な事ながらを实际的・総合的に学ぶのがねらいとなっている。

今回の実践取り組みは、このような環境下の子どもたちに博物館の学びをアウトリーチの形で提供することをねらいとし、とりわけ中度から重度の知的障害と自閉症・情緒障害の子どもたちへの対応に的を絞ることとした。そこで、東京都立北特別支援学校の肢体不自由教育部門中学部の協力を得て、博物館出前講座の実施を企画し、当該学校の教員と検討を重ねながらプログラムを組み立て実践した。

東京都立北特別支援学校には小学・中学・高等部があり、それぞれ「準ずる教育課程」「知的障害を併せ有する児童・生徒の教育課程」「自立活動を主とする教育課程」の学習グループを設け、各人の発達課題に即した認知・認識の獲得や学力、人とかかわる力の育成が図られている。中学部の学習グループはいずれも1～3年生の縦割りで、今回は「自立活動を主とする教育課程」の8人のグループに向けた講座である。中度から重度の知的障害とともに肢体不自由のある生徒たちで、自閉症や聴覚の重複障害の生徒もおり、博物館を実地利用するにはハードルがかなり高い。

2. 出前講座の学習テーマと位置づけ

出前講座のプログラムは、博物館資料を教材にした学びのひとつを生徒に体験してもらい、楽しいイメージをもって博物館という存在を認識し、自己の生活において活動の場にできるようにすることを目的とした。講座の内容は、これまで軽度から中度の知的障害特別支援学校で検討・実践してきた内容を土台にして(駒見 2016 pp.61-79)、当該学校の生徒の状況に適よう改変を加えた。教材の博物館資料は、和洋女子大学文化資料館が収蔵する実物の土器を用いた²⁾。既往の実践

から、知的障害の子どもたちは資料を理解するうえで触察の効果が大きいことを確認してきた。歴史資料でもある土器は、適切に取り扱えば触察による破損や劣化を防ぐことができ、かつ、日常生活で身近な食器との比較が可能で、実物の学習教材として効果的である。

プログラムの作成にあたり、中学部の担当教員と協議する場を延べ5回設け、校長および副校長とも内容を検討する機会をもった。さらに、生徒の学習の様子を把握するために、学校開放日に2度の授業見学をした。このような準備の過程から生徒の実態に対して一定の理解が可能となり、ほとんどの生徒は「土器」と「博物館」について認知しておらず、その言葉や内容の理解、存在の認知と記憶への定着は、かなり難しいことを認識するに至った。また、生徒の学習のスピードを勘案すると、ゆとりのある時間設定が望ましいことを実感し、個々の生徒への基本的な接し方も知ることができた。この点を踏まえて、学校の教育の方向性と、担当教員の考えや生徒たちへの思いも汲み入れ、講座のねらいと展開の組み立てを進めた。当初に作成した講座の展開案は、学校側との協議と実地見聞を経て、最終的には大きく変わるものとなった。

協議検討を重ねて決定した学習テーマは、「つちをほったら、みつけたよーむかしのどうぐのくどき)、そして(はくぶつかん)」である。2回完結で各50分の設定とし、2018年12月7日と13日に実施した。当該校では、「自立活動を主とする教育課程」の中学部の授業は、〈自立活動〉と〈日常生活の指導〉を軸にしながら、〈生活単元学習〉が週2時間、〈国語・数学〉〈音楽〉〈美術〉〈保健体育〉〈特別活動〉〈総合的な学習の時間〉が週1時間ずつ開設されている。実施の博物館出前講座は、内容の点から、領域・教科を合わせて自立的な生活に必要な事ながらを实际的・総合的に学習する〈生活単元学習〉で扱うこととなった。

また、特別支援学校で過去に実践した経験

から、講座の進行は生徒たちの触察や体験への個別対応を必要とする場面が予測された。介助を要する生徒には教員や介護職員を配する支援体制がとられているが、学習をナビゲートするスタッフも人数を揃えてチームティーチングで対応する態勢を組むこととした。筆者とともに、和洋女子大学文化資料館の学芸員、明治大学学芸員養成課程の学生、國學院大學大学院博物館学コースの院生の計7人で、このメンバーには聴覚障害のある人も加わっている。

ナビゲートのスタッフとは事前の打ち合わせを複数回実施し、講座内容や生徒への対応方法などの共通理解を図り、使用教材の準備と製作も協力しておこなった。

3. 講座の展開 / 第1回

12月7日に実施した第1回の講座は、8人の受講生徒に対し、7人の講座スタッフと9人の教職員によって進めた。生徒は6人が車イス利用者である。学習の教材・教具は、奈良・平安時代の土師器坏形土器4点と同破片4点、麻布で作った貫頭衣スタイルの古代服5点、発掘用の竹ベラと刷毛各4点、博物館バーチャル体験ソフトをインストールしたiPad2台を使用した。

学習のねらいは以下3つである。

- a, 実物の古代の土器をさわってにおいをかぎ、観察を楽しむことができる。
- b, 土器を生活道具としてイメージすることができる。
- c, 土器が展示されている博物館という存在を、意識することができる。

展開は表1のように組み立てた。導入は学習内容の把握と解説、展開は体験と触察を中心にして、まとめは学習事項の確認とした。当該の生徒たちには文字や言葉による説明以上に、パフォーマンスやイラストが効果的だとアドバイスを教員から得ていた。その点も留意して内容を整えた。また、解説のバ

ワーポイントは、表現方法としてオノマトペを適宜挿入し、視覚支援・コミュニケーション支援ツールのドロップス(ドロップレット・プロジェクト 2010・2017)も使って作成した。

導入①の挨拶の後、導入②は本時の目標と学習内容の説明である。生徒が常に何の活動をするのか見通しがもてるように、流れはホワイトボードにも記した。続いて、古代の土器が使われていた時代の説明で、生徒たちには古代や昔という時代認識が難しいという指摘が教員との検討会であった。そこで、今とは違う生活空間の認知に導く手段として、生徒になじみの深いアニメのキャラクターを使って昔の世界に空間移動する設定とした。具体的には、空間の変化を演出するため教室を一瞬消灯。再点灯後に古代服を着用した学生スタッフが登場して、古代人風のパフォーマンスで生徒にアピール。こうして大昔への場面転換とした。さらに、大昔の暮らしを視覚的に認知できるように、生活のいくつかの場面を描いたイラストをパワーポイントで示して説明を加えた。

展開①は発掘の模擬体験で(図1-上)、土を充填したバットに土師器の破片を埋め、それを竹ベラと刷毛で発掘する内容である。当初は金属製の移植ゴテで掘ることを計画したが、情緒障害の生徒は手にしたものを投げってしまう場合もあると教員から指摘され、安全を考慮して竹ベラに代えた。バットは、車イスのテーブルの上に乗せられるように、長さ40cm、幅30cm、深さ15cmのサイズを用いた。土器を丁寧に掘り出す方法を学生スタッフの寸劇で示した後、各生徒が目の前に置かれたバットに向かって挑戦した。土器をうまく発掘できるとスタッフが拍手し、楽しさと成功体験が得られるように心がけた。

つぎの展開②は奈良・平安時代の坏形土器の触察である。はじめに、土器の扱い方の良い例と悪い例を実演し、丁寧にさわることが意識できるようにした。触察では、形状や細

表1 講座の展開(第1回)

配時	生徒の主な学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項	評価内容と方法
導入① 5分	授業の準備と始まりの挨拶 ・スタッフと挨拶を交わす。	・スタッフの自己紹介の後、全員で挨拶して始まりを意識させる。	・講座を受ける気持ちに切り替えることができる。
導入② 10分	本時の目標と大昔のイメージ ・本時の流れと目標を確認する。 1. はじめの、あいさつ 2. “どき”ってなに? 3. “どき”にさわるう 4. “はくぶつかん”をおぼえよう 5. おわりの、あいさつ ・大昔をイメージする。	・流れと目標をホワイトボードに記して、見通しがもてるようにする。 ・古代人姿のスタッフのパフォーマンスで、今とは違う時代感もてるようにする。 ・イラストを使い、古代の生活の様子を意識できるようにする。 *狩りや耕作、竪穴住居での暮らしの様子のイラストを提示する。	・学習の目的に気づくことができる。 ・パフォーマンスに反応して楽しむことができる。 ・イラストを見て古代の人たちの生活を感じることができる。
展開① 10分	土を掘ったら土器が見つかる ・土器など昔の生活道具が土中から見つかることに気づく。 ・土器の発掘を体験する。	・土器の発掘の場を教室内で再現し、関心もてるようにする。 *土の入ったバットに古代人が壊れた土器を捨て、やがて埋まり、現代の研究者が竹ペラで土を掘り土器を見つける。 ・土を少しずつ丁寧に掘り下げ、発見の喜びもてるようにする。	・土器が発掘される様子に、興味をもつことができる。 ・土の中に土器を見つけ、発掘することができる。
展開② 10分	古代の土器の観察 ・古代の坏形土器をさわって、においをかいで観察する。 ・土器が何に使われたのかを想像する。	・土器を壊さない扱い方を寸劇で伝え、意識もてるようにする。 *触察はスタッフと教員がサポートして楽しく進める。 ・土器が何に使われたのか、イラストカードを使ったQ&Aで、各生徒が意見を行動で示すようにする。 *食器・太鼓・帽子のイラストカードに各生徒がさわって答える。	・土器をやさしく扱うことができる。 ・触察の感想をスタッフや先生に伝えることができる。 ・Q&Aで自分の意思を行動で示すことができる。
展開③ 10分	土器が見られる博物館を知る ・大昔の世界から現代の世界に考えを切り替える。 ・大昔の土器を見ることができる博物館について、意識もてるようにする。	・学生スタッフが古代服を脱ぎ、話題が昔から今に変わったことを伝える。 ・iPadによる博物館体験教材を各生徒が操作して、博物館の様子を探る。 *明治大学博物館と和洋女子大学文化資料館のバーチャル体験を楽しめるように、生徒を励まして進める。	・問いかけに反応することができる。 ・iPadを操作して博物館の様子を見て、博物館への関心を高めることができる。
まとめ 5分	学習を記憶に残す ・学習に取り組んだしるしに、土器をデザインした缶バッジを受け取る。 ・終わりの挨拶をする。	・各生徒に缶バッジを渡し、学習が楽しい思い出になるようにする。 ・講座の終了を意識させる。	・スタッフにお礼の気持ちを伝えることができる。

部をよく見るとともに、手触り、重さ、においを体験しながら、土器の用途を考えるように導いた(図1-下)。スタッフのナビゲートのもとで教員も加わり、生徒から言葉や表情などを引き出すことに留意して進めたが、集中力をあまり持続できない生徒が多かった。触察が終わるとイラストカードを使った土器の用途のQ&Aで、土器をそれぞれ食器と太鼓と帽子として用いているイラストから解答を選択するものである。イラストカードはその3枚を各生徒に準備し、正解のカードにさわる方法を用いた。ただし、手を動かさず視線の動きで意思表示する生徒がおり、教員のアドバイスを受けて、3つのイラストを1枚に列記した解答カードも準備した。

展開③は、触察した土器を展示する博物館の認知である。まず、学生スタッフが古代の空間から現代に移動するパフォーマンスをおこない、博物館での土器展示の様子を知るため、iPad教材を使い、明治大学博物館と和洋女子大学文化資料館のバーチャル体験を各生徒がおこなった。このiPad用教材は博物館の展示の様子を能動的に観察するアイテムとして制作したもので、知的障害の児童生徒の使用も考慮して内容を工夫した³⁾。博物館の様子を視覚で捉えるだけでなく、各生徒が自らiPadを操作して博物館の展示を探るスタイルとすることで、認知の深化をねらった教材である。iPadは当該生徒たちが授業で比較的扱い慣れているという点を勘案したが、意欲的に操作する生徒がいる一方で、画面をタッチできない生徒もみられた。

最後のまとめは、土器の学習経験を記憶に残すことを意図した内容である。土器をデザインした缶バッジを各生徒にスタッフが手渡しして、学習したことを印象づけるように努めた。そして、次週も土器と博物館について学ぶことを予告して、講座を終えた。

また、放課後のホームルーム時に、学習の振り返りシートを学級担任から配ってもらっ

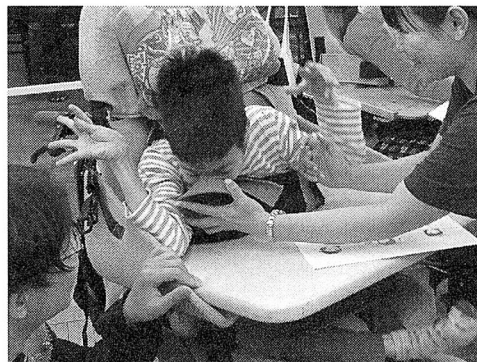


図1 模擬発掘(上)と土器のにおいをかく体験(下)

た。学級内で担任と一緒に学習内容を思い出して博物館の記憶の定着を促すことと、家庭に持ち帰り博物館の学びの内容を家族に知ってもらうこと、さらに博物館のバーチャル体験が家族とともにできることを意図したものである(図2)。教員や家族が読み聞かせるのがほとんどであろうと想定したが、少しでも生徒が読解できる内容と文章を心がけた⁴⁾。

講座の終了後、担当教員とともに進行方法などを再検討して見直す機会をもった。実物資料を用いた体験は、生徒へのインパクトはやはり大きかったようである。生徒たちが喜び興奮を示す場面が多々あったと教員が教えてくれた。土器の触察は集中力の維持が難しい生徒もいたが、模擬発掘はどの生徒も積極的に、楽しい体験として印象づけていたように観察された。

一方、パフォーマンスからパワーポイントの説明に移る時など、生徒がどこを見てよいのか定まらず、戸惑いがみられたとの指摘が

教員からあった。今は何の活動をしていて、どこを見てほしいか、それを明瞭にして指示することが当該の生徒たちには肝心なようである。あわせて、スタッフが説明している時に、他のスタッフが生徒の横や見える位置にいるのは避けてほしいとの意見があった。生徒の視界のなかでスタッフが動くときになり、説明に集中しにくくなる。そのため生徒の後方にいるのが適切だったらしい。講座を盛り上げるために、スタッフには生徒の前に出て積極的に動くことを求めているが、逆効果だったようである。また、生徒の集中力が途切れやすいため、触察の土器や教具の準備など、より迅速なスタッフの行動が望ましいとも指摘された。ほかに、土器の発掘や触察の際、各生徒は他の生徒の動作や行動を観察

するのも大切であるため、その点への配慮も求められるとのことであった。

これらの評価と反省点を踏まえて、2回目の講座内容とスタッフの動きを修正した。

4. 講座の展開 / 第2回

12月13日に実施した。8人の生徒が受講し、講座スタッフ7人と教職員9人で進めた。教材の博物館資料は、文様装飾の豊かな縄文土器とした。使用教材・教具は、古代服5点、発掘用の竹ベラと刷毛各2点、縄文土器片4点、テラコッタ粘土・粘土板・貝殻(シオフキ)・竹管が各8点である。

学習のねらいは以下の3つを立て、縄文土器を用いた体験学習と博物館の認知に力点を置くこととした。

- a, 実物の縄文土器をさわって、文様を観察することができる。
- b, 貝殻や竹管を使い、縄文土器のように粘土に文様を表現することができる。
- c, 土器が展示されている博物館という存在を、意識することができる。

全体の流れは第1回とほぼ揃えて、展開は表2のように組んだ。導入は学習内容の把握と解説、展開は触察と体験、まとめは学習事項の確認と鑑賞である。今回もパフォーマンスやイラスト、オノマトペとドロップスを用いたパワーポイントを工夫して実施した。

導入では学習の目標と内容を説明し、土器の発掘体験を再度加え、前回の講座を思い出せるようにした。発掘体験



はくぶつかん がくしゅうの きろく

2018ねん12がつ7にち

はくぶつかん でまえこうざ

つちを ほつたら、みつけたよ。

むかしの どうぐの“どき”、そして“はくぶつかん”

きょうは、おおむかし(ならじだい)のひとたちがつかっていた“どき”を、つちのなかからはくつをして、さわって、においをかいで、たいけんしました。ドキドキしましたか?



おおむかしのひとたちは、“どき”というどうぐで、ごはんをたべていたようです。いまのみなさんとは、ちがいますね。

そして、むかしの“どき”は、“はくぶつかん”に、てんじしてあります。みなさんも、ぜひ、“はくぶつかん”に、いってみてください。

いろんなたいけんも、たのしくできますよ。

きょうのじゆぎょうでみた“はくぶつかん”のなかのようすは、みなさんのすまほでもみることができます。



→ komami1.sinsei-kk.co.jp (かんじ しょう)

komami2.sinsei-kk.co.jp (ひらがな しょう)

かぞくも いっしょに、みて たのしんでください!

つぎは、12がつ13にちに、“どき”のもようをかんざつして、かいがらなどをつかって、ねんどもようをつけるたいけんをします。

また、みなさんといっしょにたのしく、べんきょうしましょう!





“はくぶつかん”でまえこうざ ぶろじゅくと
めいじたいびく こまみがすお



図2 学習の振り返りシート

- 6 -

表2 講座の展開(第2回)

配時	生徒の主な学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項	評価内容と方法
導入① 5分	授業の準備と始まりの挨拶 ・スタッフと挨拶を交わす。	・挨拶をして講座の始まりを意識させ、スタッフのことを思い出させるようにする。	・話を聴く姿勢をとることができる。
導入② 10分	本時の目標と大昔のイメージ ・本時の流れと目標を確認する。 1. はじめの、あいさつ 2. “どき”のもようをみてさわるう 3. もようをつけよう 4. “はくぶつかん”をおぼえよう 5. おわりの、あいさつ ・土器の発掘を体験する。 ・大昔をイメージし、前回に続く講座であることを確認する。	・流れと目標をホワイトボードに記して、見通しがもてるようにする。 ・土器発掘を再体験し、前回の講座学習を思い出し、関心を高められるようにする。 ・縄文人姿のスタッフのパフォーマンスで、今とは違う時代感もてるようにする。 ・イラストを使い、縄文時代の生活の様子を意識できるようにする。	・学習の目的に気づくことができる。 ・前回の学習内容を思い出すことができる。 ・パフォーマンスに反応して楽しむことができる。 ・イラストを見て縄文人の生活を感じることができる。
展開① 5分	縄文土器の観察 ・縄文土器をさわって、文様を観察する。	・土器を壊さない扱い方を寸劇で示し、意識をもてるようにする。	・土器をやさしく扱うことができる。
展開② 15分	粘土に文様をつける ・縄文土器に描かれた文様の装飾方法を見る。 ・貝殻と竹管を使い、縄文土器と同様の文様をテラコッタ粘土板に表現し、装飾する。	・実際に貝殻と竹管を使って文様を表現し、やり方がわかるようにする。 * 土器は博物館で展示している点を意識できるようにし、パワーポイントで縄文土器の文様を示してスタッフが貝殻と竹管で文様を粘土に描いてみせる。 ・モノの装飾が、楽しい気持ちになることを意識できるようにする。 * 文様表現はスタッフと教員のチームティーチングで、生徒に言葉がけをして楽しく進める。	・集中して説明を聴くことができる。 ・縄文土器は博物館で展示されていると気付くことができる。 ・貝殻や竹管が、使い方により多様な文様を表出することに気づき、実践できる。
展開③ 5分	博物館の存在を再認識する ・大昔の世界から現代の世界に考えを切り替える。 ・大昔の土器を見られる博物館について、再度、意識がもてるようにする。	・学生スタッフが縄文服を脱ぎ、話題が昔から今に変わったことを伝える。 ・土器はどこで見られるか、イラストカードを使った Q&A で、各生徒が意見を行動で示すようにする。 * 博物館・図書館・映画館のイラストカードに各生徒がさわって(目視で)答える。	・問いかけに反応することができる。 ・Q&A で自分の意思を行動で示すことができる。
まとめ 10分	各生徒の装飾作品を鑑賞する ・文様を表現した作品を相互に鑑賞する。 ・終わりの挨拶をする。	・各生徒の作品を肯定的にコメントして、成功体験となるようにする。 * 教員は各生徒の作品の工夫点を1点ずつ褒めて、スタッフがともに喜ぶ。 ・講座の終了を意識させる。	・他の生徒の作品に、関心をもつことができる。

は当初計画していなかったが、第1回のものが生徒には印象強かったようで、見直し検討の際に、生徒の記憶を引き出して講座に繋がりをもたせるには有効だとの意見が教員からあり、加えたものである。この再度の発掘体験で、生徒たちの学習意識が高まったように観察された。

展開①は縄文土器片の触察である。一部で集中力の持続が難しかった前回の反省から、縄文土器の文様に意識のポイントを絞って短時間で触察するようにした。展開②は施文の体験で、文様装飾の実際例と施文の方法をパワーポイントで数例示し、さらにスタッフが貝殻と竹管を施文具に用いて粘土に文様づけを実演した後、各生徒が取り組んだ(図3-上)。生徒たちは美術の授業で粘土を扱っているため教科と関連づけることができ、また粘土に抵抗感が少ないとの教員のアドバイスを得て、このプログラムを取り入れた。教員とスタッフが生徒の手を取りながら進めたが、文様らしく表現することは難しいようで、施文に関心がもてずに粘土を捏ねはじめる生徒もいた。それでも、各人の関心を引き



図3 文様を描こう(上)と博物館を憶えよう(下)

出そうとする教員のサポートもあって、何とかやってみようという様子がどの生徒にもみられた。

展開③は、土器が展示されている施設はどこか、博物館の再度の認知である(図3-下)。前回の講座で各自がiPadで観察した博物館展示の様子をパワーポイントで示し、生徒たちの記憶をたどるようにしながら、イラストカードを使ったクイズをおこなった。解答は博物館と図書館と映画館の三択で、カードは3つの解答のイラストを1枚に配列したものを用意した。どの生徒も支障なく使用していた。

最後のまとめでは、文様表現した各生徒の粘土作品を1点ずつ全員で鑑賞し、それぞれを教員が評価して、スタッフも加わって工夫や努力を称えた。縄文土器をイメージしながら文様表現に取り組み、それを肯定的に評価されたことを成功体験として捉え、土器と博物館をテーマとした学習が楽しい記憶として心に留める、という組み立てを意図して進めたものである。前回終了後の検証反省を活かして、各生徒の様子と作品が相互に観察できるように全体を配置し、余裕をもった時間設定とした。教員から作品を評価された生徒たちは笑顔をみせ、さらにスタッフと一緒に他生徒の作品を一生懸命拍手して喜ぶ生徒もみられた。全員で評価し合う場面は、学習の充実感を高める点で効果的であった。

講座の終了後には、学習の振り返りシートを前回と同様に配布した。縄文土器のように文様をつける体験をしたことと、土器が展示されている博物館という存在の認識を念押し、博物館利用を促すことを意図した内容である。

5. 教職員の事後評価

2回の講座を終えた後、参加の教職員9人に全体を通した講座評価のアンケート調査を実施した。この出前講座のねらいが「土器を

表3 教職員の評価

A. 「土器を五感で観察して楽しむ」ことについて、生徒の実態に合った学習と評価できますか。			
評価できる	ある程度評価できる	あまり評価できない	評価できない
4人(44.4%)	5人(55.6%)	0	0
B. 「古代の土器を触察する」ことについて、学習効果があったと思いますか。			
効果があった	ある程度効果があった	あまり効果がなかった	効果がなかった
3人(33.3%)	6人(66.7%)	0	0
C. 「土器を生活道具としてイメージする」ことについて、学習効果があったと思いますか。			
効果があった	ある程度効果があった	あまり効果がなかった	効果がなかった
1人(12.5%)	6人(75.0%)	1人(12.5%)	0
D. あなたが担当した生徒は“土器”の存在を記憶に留めたと思いますか。			
記憶に留めた	うっすらと記憶に留めた	記憶に留めていない	
0	8人(88.9%)	1人(11.1%)	
E. あなたが担当した生徒は“博物館”の言葉あるいは存在を記憶に留めたと思いますか。			
記憶に留めた	うっすらと記憶に留めた	記憶に留めていない	
0	6人(66.7%)	3人(33.3%)	
F. あなたが担当した生徒は“博物館”に行けば“土器”がみられることを理解したと思いますか。			
理解した	ある程度理解した	あまり理解していない	理解していない
0	2人(22.2%)	5人(55.6%)	2人(22.2%)
G. 博物館の出勤講座は、貴校のような特別支援学校で実施する価値があると思いますか。			
価値がある	ある程度価値がある	あまり価値はない	価値はない
5人(62.5%)	3人(37.5%)	0	0
H. 貴校の生徒が、これからの生活で博物館を利用する意義について、どのように思いますか。			
意義は大きい	ある程度意義がある	あまり意義はない	意義はない
6人(66.7%)	3人(33.3%)	0	0

(回答者9人、設問C・Gは各1人が未回答で「よくわからない」と付記)

五感で観察して楽しむ」「土器を生活道具としてイメージする」「博物館の存在を意識する」の3点であったことを再提示し、選択回答の質問と自由記述の項目を設けた。選択式の質問とその回答結果は表3である。

全体的に好意的な評価と回答が多かった。講座の企画段階から一部の教員に加わってもらい、学習の展開も事前に提示して検討・見直しする手順をとったのが要因と推察される。学習の中心に据えた“土器”の触察は、教員との検討を経て内容と進め方を組み立て

た。そのため触察を中心に五感を使った観察学習の生徒への適合性と学習効果は、設問AとBの回答のように肯定的な評価となっている。その一方で、土器を生活具としてイメージすることは、設問Cの回答からみると全体的にやや難しかったのであろう。土器を記憶したかを尋ねた設問Dは、「うっすらと記憶に留めた」状況がほとんどで、「記憶に留めていない」との認識もみとめられる。

“博物館”に関しては、記憶への定着は土器以上に低い。設問Eのように、1/3の生徒が

「記憶に留めていない」と教職員は捉えている。土器に関しては、触察および模擬発掘や文様づけなど、実物をもとに生徒が体験できるプログラムであったのに対し、博物館の認知は視覚へのアプローチに偏っていたことが一因と考えられる。iPadを使った博物館観覧のバーチャル体験を第1回の講座に組み込んだが、短時間の設定であり、さらに画面操作が困難な生徒もいたため、記憶への定着が十分に得られなかったようである。この点に関連して、“博物館”という音を覚えさせるような伝え方もあるとよかったとの意見が、記述回答で指摘されていた。記憶に留めさせたい言葉は、「このような土器は“は・く・ぶ・つ・か・ん”にありますよ」と強い発音でゆっくりと強弱をつけて伝えることにより、重度障害の生徒にもキーワードとして記憶に残る可能性が生じるらしい。また、土器と博物館を関連づけて理解できたかを尋ねたFでは、7人が「あまり理解していない」「理解していない」と答えている。補足の聞き取り調査によれば、知的障害の学習上の特性があり、複数の事項を関連させて理解することが一部の生徒はできないということであった。

Gは特別支援学校における博物館出前講座の価値を尋ねた設問で、2/3近くが高い評価であり、否定する回答はみられない。当該校の生徒が博物館を利用することの意義を訊いた設問Hも、否定的な回答はなく、2/3は「意義は大きい」の強い肯定である。設問Eで“博物館”の言葉や存在を記憶に留めていないと答えた3人のうち、2人が「意義は大きい」としている。ものごとの記憶や論理的な理解は困難な生徒であっても、博物館の場を利用してほしい、また利用できるような施設であってほしい、との教職員の願いも表れているのであろう。

自由記述の設問では、まず反省点として、各種の体験に割く時間はもう少し余裕がほしかったとの意見があった。かなりゆっくりと

進めたつもりであったが、生徒たちの障害の症状に幅があり、さらなるスローペースが必要な生徒もいたようである。また、学生スタッフが着用した麻布の古代服について、生徒の近くでゆっくり見せる場面を設けてほしい、着用するならもっと本格的にしてほしい、との指摘があった。生徒たちの関心はこちらの想定以外のところにも向けられており、はじめてみる古代服に興味をもった生徒が多く、関心の範囲を見据えてそれに応えることへの配慮が足りなかったようである。また、古代の暮らしの様子を説明する際に、イラストだけでなく動画の映像があるとよりわかりやすくなり、体験プログラムにもスムーズに移行できるのではないかも記されていた。動画教材の制作は容易ではないが、検討すべき事項である。ほかに、粘土を使った文様づけ体験の際に粘土を口に入れそうになった生徒がおり、スタッフの慎重な対応を求める指摘があった。自立を主とする当該グループの場合、生徒から離れる時は、どんな場合でも目の前に物を置いたままにしないことの徹底が求められる。留意点として事前に教員から伝えられていたのだが、学校では生徒の安全が第一であることを強く肝に銘じなければならぬ。

一方、評価できる点として多く記されていたのは実物の土器の触察体験である。さわってニオイをかぐ体験は、生徒たちと一緒に教職員も楽しめたという記述も複数あり、「この生徒たちに博物館はなじみがないので、生徒も教職員も楽しく参加できた」とも記されていた。特別支援教育において博物館利用が難しい実情の中で、教職員と生徒がともに楽しいと感じて学べる機会は貴重なのである。同様に、「土器や博物館を理解できた生徒は多くなかったかもしれないが、新しい知識に触れ体験できたのは、どの生徒にとっても良かった」という意見もあった。多様な学習機会の保障を教職員は求めている。さらに、「実

際に現地へ行くことにハードルが高い車いすの生徒たちにとって、実物を手にしながら専門家に教えてもらえる機会は、本当に貴重な学習・体験だった」という評価もあった。当該学校には市民講師を含めて外部の専門家の来校する機会は増えているが、博物館にかかわる講師は初めてだったという。事後に校長からも「障害が重い生徒には土器はなかなか出あうことがないので、興味深い授業になったと思う」とのコメントがあった。当該校に通う生徒たちには、行ってみたい、やってみてみたいというモチベーションが社会とかかわるきっかけになるのだという。この点にも博物館出前講座の意義がみとめられる。

ほかに、学習の振り返りシートを準備したこと、視覚支援教材を豊富に用いて分かりやすいアプローチとなっていたこと、講座スタッフの「物腰のやわらかさ」、などが評価できる点として記されていた。学習の記憶の定着と、生徒と保護者のコミュニケーションを促す話題提供を意図した振り返りシートは、教員のアドバイスも得て作成したもので、生徒や保護者の反応を聞くと効果が大きかったようである。特別支援学校の通常の授業では一般的な手段であるが、外部講師による授業や講座で用いられことは少ないという。また、視覚支援教材については、Q&Aでイラストカードを工夫したこと、パワーポイントによる解説でイラストとコミュニケーション支援ツールのドロップスを活用したことが効果的だったようである。加えて、教員の事前のアドバイスで、パワーポイントの文字は黒地に白抜きで表記した。些細な点ではあるがこのような点も高評価の一因であった。当該の特別支援学校では通常の方法なのであろうが、教員の指摘がなければ気づけなかった。

そして、講座スタッフの生徒への対応については、事前にスタッフ全員が参加して2度のミーティングを実施し、特別支援教育の生徒たちとその障害への理解を深めるように努

めた。講座の実施にあたり、障害に対する理解と共感の意識をスタッフで共有できることがもっとも大切と考え、ミーティングではこれを重点的に議論し、そのうえで講座の運営方法や進め方の検討と教材制作をおこなった。対応で評価された「物腰のやわらかさ」は、このような事前の取り組みの反映とみられる。

また、一部の教職員に聞き取り調査も実施したところ、聴覚障害の生徒に対して、自身も聴覚障害のある講座スタッフが丁寧に対応していたのも良かった点として述べられていた。当該生徒に対しては、実社会での生活力を育む見地から手話での説明は最低限度に抑え、口話での対応を中心にしてほしいという要望が教員からあった。このような生徒の気持ちや行動に少しでも寄り添うことができるように、聴覚障害のスタッフがリードして対応するようにした。適宜手話を交えながら生徒とのコミュニケーションに努めた結果、当該生徒はリラックスして講座に参加していたと担当教員が教えてくれた。内容の理解も比較的スムーズだったようである。障害に向き合っているスタッフの存在は、特別支援学校での博物館アウトリーチの場合、教育効果と充実度を高めるカギになることが認識できた。

6. 講座スタッフの自己評価

講座に参加した学生と院生の5人のスタッフに、自由記述方式で自己評価をしてもらった。各スタッフは講座運営をサポートするとともに、博物館活動の理解の深化と、学芸員の実務的なスキルを身につけることを意図して参加を得たものである。

スタッフの中で3人は特別支援のこどもたちとの交流経験がなかった。そのため、自分たちの対応が生徒に学習の意欲をもたせて学びを助けるものとなっていたか、不安の気持ちが表示されていた。講座前には「できるだろう」と想定していた体験が、多くの生徒には

困難な動作である場合が少なくなかった、など事前理解への反省がみられた。とくに、竹管と貝殻を使った粘土への文様づけは容易ではなかった。各生徒の実情を十分に把握しておくのは大切であるが、できるか否かの判断はわからない部分も多く、生徒のすべてのパーソナリティに対応することは困難であろう。けれども、できるかぎり生徒たちの目線に立つべきであり、困難な場合も十分に想定して複数の手段を準備すべきとの意見があった。また、生徒への対応に戸惑う部分が少なくなかったため、スタッフと教員との情報交換やコミュニケーションの場を設けるべきだったという反省も提起されていた。インクルーシブな博物館教育の確立には、特別支援教育側からの視点やデザインが不可欠なことを実感した認識である。

一方で、すべてのスタッフが、博物館による出前講座が価値あるものと捉える気づきを記していた。以下に抜粋する。

- ・出前講座は博物館スタッフと学習者が緊密なコミュニケーションをとれるので、資料の理解をより深めることができると感じた。博物館では、ボランティアスタッフが展示解説をする場合も多いが、一方的な説明だけでなく、出前講座のように観覧者の意見や感想を積極的に尋ねて考えるような相互のコミュニケーションの機会を作ることで、展示や資料の理解度が高められると思った。
- ・模擬発掘や粘土の文様づけなどの体験型学習を組み込んだことで、生徒たちには楽しい学習になったようである。これまで知的障害や重度重複障害の人たちとかかわってきた自分自身の経験から、生徒たちの「驚いた」「楽しい」といったポジティブな感情が伝わってきたように思う。「博物館」を理解してもらえたかは、実際に訪れないとわからない部分

(展示鑑賞や各種の教育プログラム)もあるので十分でないかもしれないが、今回の出前講座は「博物館」の情報リテラシーの場になったと感じた。

また、このような出前講座の価値は講座の学習者だけでなく、実施する側にも有益な学習機会と捉える見解が記されていた。

- ・生徒たちと対面で実物資料の土器に触れ、文様を描くことは、私たちにとっても重要な学びであるという認識を強くもった。私たちの対応の一つひとつが、生徒たちの表情や行動に反映されるからである。今回の出前講座では、こうした双方の学びの共有を強く感じた。

特別支援学校への出前講座は、細やかな対応や工夫が必要となるため、普通学校と比較して準備は容易ではないが、講座中は思いもかけない気づきや発見も多く、遣り甲斐がある。それ故に、スタッフにとって受講者である生徒との学びの共有を強く認識できる取り組みとなる。この出前講座ではスタッフとして学生が参加したが、一般の博物館の場合、自己も学習者と位置づく博物館ボランティアにおいて、有益な活動の場になるはずである。

ほかに、出前講座のあり方について、博物館側のスタッフと教員との連携が効果を生み出すとする意見がみられた。

- ・模擬発掘では「土にさわるのが怖い」と躊躇する生徒がいたが、先生たちの声かけとサポートがあって積極的に土をさわれるようになった。講座スタッフの経験だけでは対応できなかったと思う。
- ・講座の楽しい雰囲気づくりをアシストしていたのは、先生たちの明るい態度であった。生徒たちを注意深く見守りながらも、大声で笑ったり冗談を言ったりす

るノリの良さは生徒たちにも伝わり、講座の「ねらい」の達成に大きく貢献していたように思う。提供側と受け入れ側の二人三脚によって出前講座が成り立っていることを実感した。

そして、すべてのスタッフに共通するのは、体験を中心とした博物館の講座を、知的障害特別支援学校で実施することに意義あるとの認識に至っている点であった。以下のような考えや理解が述べられている。

- ・生徒たちの興味関心や理解を示す反応から、実際に見て触るなどの体験を通して学びを促すことの重要性が認識できた。第2回の講座での生徒たちの反応や行動は、第1回以上の興味関心や理解を示しており、実践の効果が反映されると実感した。
- ・はじめは不安な表情をしていた生徒たちが、スタッフや先生たちと土器などに直接さわられたことで、終盤には笑顔になっていた。博物館は知的障害の子どもたちに遠い存在であるように思っていたが、「さわる、ニオイをかぐ、作る」などを体験することで、理解を深めるのが可能だとわかった。
- ・土器の発掘・触察・制作の体験は、生徒たちがわくわくしていたように思う。五感を使って土器と接し、彼らの動きや表情に合わせて私たちスタッフは声をかけ、補助をした。ハンズオンの意義を感じるとともに、学習者とスタッフとが密に交流できる点は出前講座の大きなメリットだと思った。

また、聴覚障害のある生徒のサポートを担当し、自身も聴覚障害のある大学院生のスタッフは、対応で留意した点などを記している。

- ・印象的だったのは生徒が手話に集中していたこと。聴力レベルは、電車の音が聞こえないレベル(dBは不明)だと教員から聞いていたため、通常の音声は聞こえないレベル(補聴器具は未着用)であろうと判断し、日本語対应手話をメインに口話を加えながら臨機応変に対応した。手話表現に関しては、生徒の手話の認識度がわからなかったため、難解な表現を避けて簡単な手話と指文字を多く使ってみた。生徒のニーズに対応できたかは不安だが、一対一のコミュニケーションができたことで、インクルーシブな形に近づけたのではないかと思った。

聴覚障害に対する共感と細やかな理解をもつパーソナリティだからこその対応であった。当然ながら、多様な人たちの参加は、人びとが必要とする多様なニーズに適う条件や環境を生み出すこととなる。

さらに、この出前講座の実践を通して、博物館の社会的な位置づけやあり方について思考する記述もみられた。自問自答しつつ、それぞれが考えを深めている。

- ・今回の出前講座は生徒たちにどのような影響を与えただろうか。土の中に大昔の人が使っていた土器が埋まっていて、それを掘り出す、という体験で彼らの世界は広がったのだろうか。どんなことを感じ、考えたのだろうか。それが私たちの意図や想定と違ったとしても当然で、普通学校の子どもたちであっても同じことである。むしろ特別支援学校の場合は学びに時間や手間がかかるのだから、惜しみ無く学習の機会を提供するのが筋ではないか。それができる社会に少しでも近づくといいし、そのためにできることをしていきたい。
- ・博物館をよりユニバーサルな場所とし

て発展させるには、博物館に行くのが難しい人々への出前講座などを通して、「障害があっても博物館に行くことができるんだ」という気持ちになってもらうことが重要だと思った。博物館側も「障害があっても博物館は楽しめる場」との意識を明確にしてサービスを提供することが、博物館の発展を促すはずであろう。

- ・知的障害や重度重複障害児者の博物館利用は、物理的・心理的要因から博物館側からの排除が常態化していること、逆に医学モデルに基づく性質上、博物館を利用しづらい(大勢の来館者がいる、展示室に静謐さが求められるなど)ことを考えれば、出前講座を含めたアウトリーチ活動は知的障害のニーズに合わせやすいと思った。特別支援学校では、博物館学習のカリキュラムへの編成や博物館に出かける時間的余裕がなく、出前講座の提供が現状に則しているとの意見を支援学校に勤務する友人から聞く。出前講座のようなアウトリーチ活動の重点的な展開は、特別支援教育の現状に則しているのかもしれない。
- ・博物館でのインクルーシブ教育システムの構築は、既存の博物館展示やその教育にアクセシブルな要素を取り込んでいくのか、あるいは博物館が主体となって博物館資料を用いた教科学習や鑑賞学習等として教育を実践していくのか、目的の置き方によって内容も変わってくると思った。

以上のように、コミュニケーターの役割を果たした講座スタッフは博物館学を学ぶ大学生や大学院生であるため、それぞれ大きな学びの場となったことが自己評価の中で強調されていた。

7. 出前講座プログラムのあり方と意義

この出前講座の目的は、博物館資料を教材とした体験的な学びを楽しいイメージで捉えることと、博物館の存在を認識するとともに自己の活動の場としての可能性を広げることであった。

前者については、講座時の生徒の様子と、教職員およびスタッフの事後評価からおおむね成果がみとめられ、達成できたものと判断できる。その要因は、第1に実物資料を用いてリアルな体験を提供した点にある。生徒へのインパクトは大きく、喜びと興奮の様子が捉えられた。触察を中心に五感を使った観察学習が当該生徒に適合していたことは、教職員のアンケートにも示されていた。資料の破損などの危険は、扱い方の注意喚起と周囲のサポートで回避が可能で、危うさは感じられず、生徒の安全も保たれていた。自閉症が強い生徒については、生徒に身体を寄せて手を取って導く教員の丁寧なサポートで、すべての体験に参加することができた。ほかにも、触察などにおいて意識を集中させることの苦手な生徒もみられたが、発掘の模擬体験や文様づけはだれもが楽しそうに取り組んでいた。さらに、教職員も楽しんでくれたことがアンケートに記されており、この点も生徒たちのイメージに良好な影響を与えたとみられる。出前講座の対象は生徒たちだけではない。教職員はチームティーチングの連携者であることに加え、生徒とともに学ぶ受講者として対応する意識も必要である。

第2は、何度も実施した学校側との事前協議や授業見学があげられる。これによって学校側の方針や生徒の実態がある程度把握でき、教員との意思疎通も進んだ。教員からは教示や対応の方法で有益なアドバイスを多く得られたし、講座中の連携もスムーズでチームティーチングに支障はほとんど感じられなかった。一般の博物館で実施する場合、頻繁な事前協議や授業見学などの実施は困難であ

ろうが、実践を積み重ねることによって、それをカバーできる知見が得られるはずである。なお、今回の事前協議や授業見学は駒見だけで対処した。生徒たちへのより適切な対応を保障するためには、学生の事後評価に記されていたように、他の講座スタッフにもその機会を設定することがより望ましい。時間的制約からできなかったわけだが、生徒たちの実態などの事前情報は、もっと丁寧にスタッフに知らせておくことが肝要であった。

ほかに、講座スタッフに聴覚障害のある人が加わったことも効果の要因である。近しい生活環境にある生徒に細やかな対応をとることができ、スタッフの間にも心強さと安心感を与えてくれていた。

一方、後者の博物館という存在に対する認識は、効果があまりみとめられなかった。1/3の生徒が「博物館」を記憶に留めなかったと教職員は答えている。障害の症状によるところもあろうが、土器に対する認知は触察や体験によって高まったと捉えられた。この点からすれば、博物館という存在の認知を高めるには、実際の博物館体験が最良の方法といえる。出前講座では博物館そのものの体験は当然ながらできない。その対応として、iPadによるバーチャルなミュージアム体験を組み入れたが、操作が困難な生徒もあり、時間の確保も不十分であったため、効果的ではなかった。出前講座の場合、まずは言葉として博物館を憶えてもらう工夫から始めるべきかもしれない。段階的な積み重ねが適切と考えられる。

また、博物館を各人の活動の場とすることは、当該生徒の場合、自己対応はきわめて難しい状態であることが実感された。教職員や家族などと一緒に体験するのが、生徒たちにとっての博物館なのである。したがって、生徒たちを取り巻く人々への博物館理解と活用の意欲を育むことが枢要となる。教職員には出前講座がその機会であり、出前講座の振り返りシートは家族が博物館にアクセスする

意欲を育むためのアプローチとなり得る。なお、今回の出前講座を契機に、当該クラスでは博物館見学を企画して依頼したところ、複数の館で断られたそうである。交渉にあたった教員に理由を尋ねると、多くは生徒の実態への理解不足と共感意識の欠如によるのではないかと推察される。一方で、教員側にもそれぞれの博物館の実情が十分に認識されていない。このような事態を防ぐには、博物館と特別支援学校の双方のニーズと実情を把握し、両者のアクセスをコーディネートできる存在や仕組みがあるならば、良い関係が築けるものと思われる。

最後に、講座の運営方法について、十分なゆとりをもった学習内容とすることが反省点であった。第1回終了後の検討会で指摘があり、第2回は予定していたプログラムを再検討して精選のうで実施したが、それでも体験に割く時間が十分ではなく、教職員は慌ただしさを感じたようである。間延びしないようにバランスをとることは難しく、また、各学習を意味あるものとしたと考え、つながりやストーリーに重きを置くと時間がかかってしまう。知的障害の特別支援学校の場合、生徒たちの障害のパーソナリティにかなり幅がある。その点を考えると、講座のストーリー性などはあまりこだわらず、体験内容も多くを盛り込まないで1~2のプログラムに絞ることが適切なのかもしれない。学習のねらいも絞って、成果を欲張りすぎなくともよいのではないか。博物館の出前講座であっても、「できる」を増やして「自信をつける」ことの方が、「理解」や「思考を展開」させる以上に子どもたちのニーズに適っている。知的障害の生徒たちにとって馴染みのない博物館の専門家やスタッフとの学びが、それぞれのキャパシティーを広げる機会になるはずである。ただし、受講する生徒の実態を丁寧に把握して、整合させる視点をなおざりにしてはならない。

おわりに

2013年、英国の博物館協会は“Museums Change Lives (ミュージアムは生を変える)”という提言を発表している。表題の“Lives”は、「生活」「生涯」「生命」の三者を含み込んだ包括的な概念だと今村信隆は指摘する(今村 2021 pp.16-18)。ミュージアムは人びとの暮らしと街づくりに貢献し、また生涯にわたって関係をつむぐ場であり、そして生命の問題にも関与できるとしている。今日の博物館に期待されている価値観であり、このようなニーズに合致する優れたミュージアムは、すべての人にアクセスを保障することが基本的な条件なのである。

いわゆる「障害者」について、障害者基本法は身体・知的・精神障害などの機能障害があるというだけで定義しているのではない。その機能障害のある人が社会的障壁によって困難が生じることで「障害者」となるのである。博物館においても、社会的障壁となるさまざまな要件を排除し、利用する機会を保障整備していかなければ多くの「障害者」を生み出してしまおうという認識を、まず共有しなければならない。

かつて、ミュージアムシティづくりを提起した諸岡博雄は、まちとはイキイキとした行動が楽しめる選択の自由な場でなければならないと述べている。人びとは自由な選択によって自らの生活行動を決定し、自己実現を果たしていくからである(諸岡 1991 p.23)。選択の保障は、今日の社会指針に位置づくインクルージョン(包摂)の前提でもあり、ますます肝要な命題となっている。文化継承の役割をもつ博物館という社会装置が一部の人たちの選択を阻み、大切にすべきコミュニティを分断するものであってはならないことは、博物館にかかわる多くの人たちが望むところであろう。そのためにはどのようなアイデアやアプローチが適切なのか、その試みのひとつが本稿に示した実践である。博物館を知

的障害の子どもたちにつなぐために、積極的な活動の推進に取り組むところもみられるが、きわめて少数でしかない。本来であれば、多様な館でそれぞれ特徴のあるプログラムが用意され、利用者がそれを自らの基準で選択し、繰り返し体験できることにより、人びとは博物館を価値あるものとして受け入れていくのである。通常では当たり前のこのシステムが、一部の人たちには整えられていない。残念ながら、知的障害の子どもたちもその環境に置かれている。また、アートマネジメントの観点から、ソーシャル・インクルージョンを目的とした活動は、一度の参加で目に見える成果が出るわけでないとの意見がある。参加し続けることや参加をきっかけに遠い将来に変化があらわれるかもしれない、それは自己肯定感や生き方、考え方など心のうちにかかわることが多いという(高島 2021 pp.264-265)。先を見据えた息の長い取り組みが須要なのである。

博物館は利用者に向けて何を提供すべきかを考えたとき、軸になるのは人びとが自ら価値を創造することへの貢献であり、それは利用者の学習体験をできるだけ豊かにすることによって実現する。多様な体験を通してそれぞれが価値を創り出せるのが、自己充実と楽しさを伴う博物館の本質的な魅力であろう。子どもたちの場合、自己の発達を根本のところで阻害するのは、生活空間の狭さや生活時間の単調さ、人間関係の狭さといった発達環境の相対的貧困であると以前より指摘されている(茂木 1979 p.182)。多様な学習体験の機会の保障はこの点でも大切である。知的障害の特別支援教育では、生活や作業の能力だけではなく抽象的思考の発達も望まれており、これは豊かな学習体験のもとでこそ芽生えるのだといえる。博物館が提供できるプログラムにはその価値があるはずで、今回の出前講座の実践で得られた成果は、この認識をさらに補強するものとなったと考えている。

註

1. 文部科学省「特別支援教育 4.障害に配慮した教育 (3) 知的障害教育」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00803.html (2022年1月検索)
2. 教材で使用した土師器坏型土器は、和洋女子大学文化資料館收藏の下総国府台遺跡出土資料である。同資料館のご好意により借用させていただいた。
3. 明治大学博物館と和洋女子大学文化資料館の展示室を探索するソフトである。インターネットにアクセスして閲覧できるシステムとし、授業ではそれをiPadで体験した。インターネットを介したソフトにしたのは、授業後に、生徒が友人や家族などと一緒にスマホやPCでのパーティクル体験も可能とするためである。知的障害の児童生徒の利用を考慮し、文字説明を平仮名で表記して操作の構造を簡易化したプログラム (komami2.sinsei-kk.co.jp) と、それ以外の児童生徒や一般向けのプログラム (komami1.sinsei-kk.co.jp) を作成した。
4. 知的障害や自閉症、学習障害などのある子どもたちが理解できるように、その生活経験や生活年齢に合った文章表現や内容で書かれたLLブック(やさしく読める本)がある(藤澤・服部2009)。その書き方と方法を参考に作成した。

参考文献

- 今村信隆 2021「第1章 生/ライフとミュージアム」『学芸員がミュージアムを変える！ 公共文化施設の地域力』水曜社
- 駒見和夫 2016『特別支援教育と博物館－博学連携のアクティブラーニング－』同成社
- 駒見和夫 2019「博物館におけるインクルーシブ教育－特別支援学校との連携の観点から－」『全博協研究紀要』20・21 合併号 全国大学博物館学講座協議会
- 高島知佐子 2021「6章3節 福祉・医療からの学び」『はじまりのアートマネジメント』水曜社
- ドロップレット・プロジェクト編 2010『視覚シンボルで楽々コミュニケーション』エンパワメント研究所

ドロップレット・プロジェクト編 2017『視覚シンボルで楽々コミュニケーション2』エンパワメント研究所

藤澤和子・服部敦司 編著 2009『LLブックを届ける やさしく読める本を知的障害・自閉症のある読者へ』読書工房

茂木俊彦 1979「V 発達における障害の意味」『岩波講座 子どもの発達と教育3 発達と教育の基礎理論』岩波書店

諸岡博熊 1991『ミュージアムシティ』コミュニティーサービス

謝 辞

北特別支援学校の出前講座は、校長の國保とも子先生のご理解を得て実践することができたもので、中学部の各先生には多大なご協力を賜り、とくに小林美香先生には企画段階から有意義なアドバイスを適宜いただきました。さらに、取り組みの全般において、和洋女子大学准教授の加藤詩織先生のご理解のもと、同大学文化資料館学芸員(当時)の新井祥子さんから多くの助力を得ました。衷心より感謝申し上げます。

本研究は、JSPS 科研費 20K01123 の助成を受けた「博物館と知的障害特別支援教育のアクセスコーディネートに関する実践研究」の成果の一部である。

An attempt to link museums with special needs education: Designing a museum outreach programme

KOMAMI Kazuo

The purpose of this study was to design an outreach programme to provide museum learning suited to the situation and requirements of a special needs school for students with learning disabilities. We planned a programme of visiting lectures and implemented it to verify its effectiveness.

The learning objectives of this programme were to make learning fun using actual museum pieces as teaching resources, to make students aware of the existence of museums, and to expand the potential of museums as a place for their activities. The first objective was verified as effective based on the response of the students and evaluation by their teachers. Factors mentioned in the evaluation included the fact that the programme provided a “real” experience using actual objects and the detailed preliminary consultations and classroom visits with the schools involved. The programme was not confirmed to be as effective in terms of the students’ awareness of museums. However, their awareness of pottery increased through the experience of touching museum pieces. This indicates that hands-on experience can be considered to be the best way of raising students’ awareness of museums.

We realised that it is extremely difficult for these students to make museums a place for their activities. For them, a museum is a place to experience together with their teachers or family members. Therefore, it is important to foster understanding and motivation regarding the utilisation of museums among those who are part of the museum experience of the students. This course provided such an opportunity for the teachers, and the programme evaluation sheet could motivate families to access museums.

Taking this programme as an opportunity, the school planned to take the class to a museum, but they reported that some museums refused their request for a visit. This is assumed to be due in most cases to insufficient understanding of the students. At the same time, the teachers were not fully aware of the circumstances of the museums. Such mismatches could be prevented if there was a system to help the two parties understand each other’s needs and circumstances and to facilitate access. By doing so, positive relationships could be formed.

When we consider what a museum should offer its visitors, the core objective is helping people create value, which is achieved by enriching the learning experience of visitors as much as possible. In special needs education, rich learning experiences can help develop abstract thinking. Programmes offered by museums should provide such value, and this is reinforced by the results of this study.