

通常学級と特別支援学級の双方の児童に意義のある 交流及び共同学習のあり方に関する実践研究

西田 規子¹⁾・横田 千佳²⁾・芝木 智美³⁾・水内 豊和

Success Factors about Exchange Activities and Collaborative Learning with Their Peers in Regular Elementary Schools: In Case of a Child with Intellectual Disabilities in the Elementally School

Noriko NISHIDA, Chika YOKOTA, Tomomi SHIBAKI & Toyokazu MIZUUCHI

本研究では、P 小学校の知的障害特別支援学級に在籍する 1 年男児と 1 年 X 組児童とでおこなわれた交流及び共同学習である「なかよしタイム」の実践を検討し、障害のある子どもと障害のない子どもの双方に意義のある交流及び共同学習のあり方と課題について考察した。「なかよしタイム」でみられた子どもの様子から、交流及び共同学習のあり方について、「(1) 障害のある子どもと障害のない子どもの双方に明確なねらいをもつ」、「(2) 交流及び共同学習としての時間を基盤とし、日常生活でのかかわりの般化をねらう」、「(3) 障害のある子どもも障害のない子どもも主体的に取り組める活動の工夫」ということが重要であることを提示した。今後の課題として、当然ながら交流及び共同学習には定式化された方法があるわけではなく、教師間で子どもの実態やニーズを的確に把握し、それに応じて活動の形態を考慮していかなければならないことが示された。障害のある人も障害のない人も、共に支え合い、助け合いながら生きていくためには、直接かかわる機会が必要である。その中で、ただ時と場所を共有するのではなく、双方にとって意味ある時間にすることは重要であり、さらなる交流及び共同学習の実践の研鑽が求められる。

キーワード：「交流及び共同学習」、小学校、特別支援学級、知的障害児

Keywords : "Exchange Activities and Collaborative Learning", Elementally School, Special Class, Children with Disabilities.

I. はじめに

2001 (平成 13) 年に出された、「21 世紀の特殊教育の在り方について」の中で、今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方として、「ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する。」ことが示された。そこでは、障害のある人も障害のない人もお互いに正しく理解し合い、ともに支え合って生きていくことが大切であるとされており、社会全体で障害のある子どもの自立を支援していくことの重要性が述べられている (文部科学省, 2001)。しかし、以前までの特殊教育の枠組みの中では、障害の

ある子どもと障害のない子どもは異なった環境で生活することが余儀なくされており、このような状況は障害のない子どもから障害のある子どもへの偏見につながるという指摘もあった (津曲, 2003)。

これまで、障害のある子どもと障害のない子どもが、共に学び、触れ合うことは交流の量的度合いによって「統合教育」、「交流学习」、「交流教育」という言葉が用いられておこなわれてきた (山口, 2004) が、2004 (平成 16) 年 6 月に障害者基本法の一部改正により、「交流及び共同学習」として学習指導要領に位置づけられるようになった。

「交流教育」から「交流及び共同学習」へ変更されたことにより、特別支援学校学習指導要領解説には、「交流及び共同学習は、障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学

1) 富山県立高岡支援学校

2) 富山市立太田小学校

3) 富山市立速星小学校

習の側面がある」(文部科学省, 2009)と意味が明示された。このことから、単に交流の側面だけでなく、教科等のねらいの達成もめざした共同学習の側面も強めていく必要があるだろう。しかし、「障害のある幼児・児童・生徒と障害のない幼児・児童・生徒とが『触れ合うこと』を主たるねらいとして実施され、その結果『双方にとって、そこはかたなく良い影響があった』程度の評価で終わってしまっている実践が多い」(北川・中林・荒木・水内, 2010)という指摘があるように、いまだ交流の側面のみに着目し、また交流することが目的的になってしまっている交流及び共同学習の実践は実際には少なくない。松本(2008)も「『場所と時間を共有すれば、互いの理解が深まる』といった曖昧な考えに基づく、ねらいが明確でない交流及び共同学習の実践は、教育的効果が期待できないどころか障害のある児童生徒への偏見をもたせてしまうことにもなりかねない」と指摘している。

そこで本研究では、ただふれあうことを目的としているのではなく、通常学級と特別支援学級の双方の児童のニーズに合わせたねらい、そして交流及び共同学習としてのねらいをもっておこなわれている、P小学校の「なかよしタイム」という交流及び共同学習の実践を取り上げ、特別支援学級の児童の変容を検討することを通して、障害のある子どもと障害のない子どもの双方に意義のある交流及び共同学習のあり方と課題について考察する。

Ⅱ. 方法

1. 対象

(1) 対象の選定理由

交流及び共同学習においては、「交流の機会が限定されている」、「実施時の配慮事項の検討が不十分」、「教育課程上の位置づけや目標が不明確」、というような、実践上の問題を抱えているものが散見される。しかし、一方で今日ではこうした問題点に対して、きちんと対応していこうとする実践もみられつつある。本研究では、そうした実践の一つとしてT県におけるP小学校の実践を取り上げる。P小学校自体がT県における教育実践研究の推進校としての位置づけであり、毎年特別支援学級を含め、どの教科・学年においても教育実践研究会を実施している。このP小学校の知的障害特別支援学級と1年X組では、2012(平成24)年度、「なかよしタイム」という時間を設けて交流及び共同学習をおこなった。その内容や取り組みの方法は以下に詳述するが、この「なかよしタイム」は、前述の交

流及び共同学習が抱える実践上の問題点を、十分に検討し、配慮しておこなわれており、大学の特別支援教育の専門家等からも、障害のある子どもと障害のない子どもの双方にとって意味ある実践として、一定の評価を受けている。このような理由から、本研究ではP小学校の実践を分析の対象として選定した。

(2) 対象学級の概要

①対象学級(P小学校1年X組の男子15名、女子15名の計30名の児童と、P小学校知的障害特別支援学級の児童A児(男児))

知的障害特別支援学級に在籍する児童は1年生の男子、A児1名である。入学時、A児の身辺自立への配慮として、知的障害特別支援学級の教室をトイレに近い1年X組の隣に配置し、A児は生活、音楽、体育、図画工作の授業の時間と、朝の会、給食、休み時間を1年X組の児童とともに過ごしている。

A児は、気に入らないことがあると友達を押ししたり叩いたりするなど、言葉よりも先に手が出てしまうところがある。しかし、A児は友達に対して「かわいい」、「すごい」などの言葉がけがあり、友達とかかわりたいという思いをもっていると推察される。

②担当教諭(通常学級1年X組担任と、知的障害特別支援学級担任)

A児の担任である知的障害特別支援学級の教諭が授業の主担当の教員(以下T1とする)、1年X組の担任教諭が授業補助としての教員(以下T2とする)として授業をおこなっている。

(3) 授業の概要

「なかよしタイム」は、「交流及び共同学習」として、年間を通して隔週で1時間(45分)、平均月2回ずつおこなっている。内容は、月ごとに異なり、季節ごとのテーマに合わせた活動を取り入れておこなわれている。知的障害児は繰り返し活動する中で、見通しをもって活動に取り組めるようになるため、同じ月の活動はほぼ同じ内容でおこなわれている。また、「なかよしタイム」は、A児にとっては「自立活動」として、1年X組の児童にとっては「生活科」としてそれぞれの教育課程に位置付けており、毎回の授業でのねらいは「自立活動」、「生活科」、「交流及び共同学習」の3つの教科・領域に照らして設定されている。

「なかよしタイム」開始すぐにあたる第1次では、①ロープを使った活動、②メインの活動、③パラシュートを使った活動と、決まった活動の流れづくり、見通しをもちやすくすることで、主体的に遊具や友達に

表1 自立活動・生活科「なかよしタイム」(交流及び共同学習)年間計画

| | | メインの活動 | 活動内容 |
|-----|---------------------|-----------|-------------------------------------|
| 第1次 | 5月11日 18日 25日 | ともだちいっぱい | 手をつないだり、肩につかまって動いたり、触れ合いを通した運動遊び |
| 第2次 | 6月1日 17日 19日 | 雨・カエル | 雨、カエル、カタツムリなどイメージした模倣を取り入れた運動遊び |
| | 7月3日 17日 | 海に行こう | 大きな波、小さな波、船などイメージした動きを取り入れた運動遊び |
| | 9月11日 10月2日 | 台風 | 強い風、弱い風などイメージした動きを取り入れた動きに強弱のある運動遊び |
| | 10月9日 23日 | いもほり・やきいも | 芋掘りから焼き芋までの行程をイメージした動きを取り入れた運動遊び |
| | 11月6日 20日 | 冷たい風・落ち葉 | 新聞紙や落ち葉を使った細かな動きのある運動遊び |
| | 12月4日 18日 | クリスマス | サンタクロースと一緒に、ゲーム性のある運動遊び |
| 第3次 | 1月15日 29日 | 雪あそび | 雪やそり遊びをイメージした動きを取り入れたスピード感のある運動遊び |
| | 2月5日 26日 | 節分 | 鬼と一緒に、ルールのある運動遊び |
| | 3月5日 12日 | ひな祭り | おひな様、お内裏様と一緒に、ルールのある運動遊び |

かかわっていこうとする意欲を高めようとする工夫がされている。続く第2次では、季節をイメージしやすいものを題材とする。体で表現する場面を設定し、自分で考えたり、友達の動きを模倣したりできるようにし、また、グループ編成を工夫し、友達とかかわりのもてる場面をつくるよう配慮されている。第3次では、友達同士で役割交替を繰り返すことで、友達と合わせるため、強さ、速さを調節しようとする動きを期待されている。表1に「なかよしタイム」の年間計画を示す。

2. 手続き

(1) 期間

「なかよしタイム」でのA児と他児の観察は、2012(平成24)年5月～12月におこない、計17回の授業を対象とした。

(2) 実施方法

①授業の観察

参与観察をおこない、指導案のねらいに照らしてA児の様子、他児の様子、A児と他児のかかわり、他児

同士のかかわりの内容を筆者ら3名で観察し、その場で筆記にて記録した。観察後には、筆者と担任教諭とが毎回記録用に撮影しているビデオで内容を確認した後、観察内容を整理し加筆、清書をおこない、観察した事象の一致に努めた。

②教諭へのインタビュー

交流及び共同学習の実施に至るまでの経緯、「なかよしタイム」以外の双方の児童の様子、「なかよしタイム」を実施した意義を聞くため、2012(平成24)年12月の観察終了後に、知的障害特別支援学級担任教諭であるT1、通常学級担任教諭であるT2にインタビューをおこなった。

(3) 倫理的配慮

授業の観察において、そこで知り得た児童に関する情報は研究の目的以外に用いたり個人が特定される形で情報を活用しないということにおいて、書面にて説明し、研究協力校の承諾を得た。

Ⅲ. 結果と考察

ここでは紙数の関係上、実践における第1次（全17時中1～3回）までをとりあげる。

1. 第1次における「なかよしタイム」の結果と考察

5月の「なかよしタイム」は3回の実践がおこなわれた。メインとなる活動のテーマは「ともだちいっぱい」である。主に①「ロープを使った活動」、②『わゴムになあれ』の歌に合わせて踊る活動、③「パラシュートを使った活動」の3つの活動がある。それぞれの内容を以下に示し、各回のA児・1年X組の児童・T1の様子をまとめ、考察する。

(1)授業の概要

①目標

5月では、初めておこなう「なかよしタイム」の活動であることから、A児と1年X組の児童に「決まった活動の流れの中で、『なかよしタイム』の時間の見通しをもつことができる。」という目標が設定された。また、自立活動（A児）の目標は「他者からの働きかけを受け止める力を育てることをねらった活動では、友達の求めに応じて手をつないだり、動いたりすることを楽しむことができる。」、生活科の目標は「友達の動きを見て、自分もやりたいと考え、行動することができる。」、交流及び共同学習の目標は「共に活動する中で、相手の気持ちを考えて接することができる。」とされた。

②授業の流れ

まず、A児と1年X組の児童が集まり、これから始まる「なかよしタイム」とはどのような時間なのかを考えさせていた。また、本時の「なかよしタイム」でおこなう活動内容を知る場面で、T1は活動の名前とイラストが書かれた活動カードを用いて、「①ロープであそぼう、②わゴムになあれ、③パラシュートあそび」というように活動を分けて示し、子どもたちが見通しをもちやすくする工夫がされていた。

次に全員で1本のロープ（赤ロープと青ロープが結んであり、1本になっているロープ）を持ち、A児と1年X組の児童が輪になり、子どもたちは片手でロープを持ち、タンブリンの音に合わせて、全員で同じ方向に歩く。輪の中心にいるT1の指示で、反対方向に向きを変えて歩くこともあり、その際T1は方向が分かりやすくなるように、「右、右…」や「左、左…」と言葉がけを統一するように配慮していた。タンブリンが止まったら、静止する、タンブリンが2回鳴いたら座るなどルールを決めて、動きにメリハリをつけておこなわれていた。T1の言葉がけに従って左右の友達にロープを送ったり、「頭」、「おしり」などの指示で自分

の体にロープをあてたりする。ロープを使った活動の最後には、輪の中で鈴を持ったT1や児童が一人歩いたり、走ったりして回り、座ってロープを持っている児童は鈴が自分の前を通るときにロープを上にあげて、ロープウェーブを作っていた。

「わゴムになあれ」では、T1がタンブリンを叩いた数の人数で集まり、集まった友達と「わゴムになあれ」の歌に合わせて踊る。これを数回おこなっていた。

パラシュートを使った活動では、まず左手でパラシュートを持ち、右向きに歩く。その反対もおこなう。また、両手でパラシュートを持ち、前に縮まったり、後ろへ伸びたりし、最後は、全員で「1、2の3!」の掛け声でパラシュートを手放し、天井へ向けて高く飛ばしていた。

授業の最後には本時の活動で楽しかったことや、友達となかよくやれたことなどを発表する。その際、A児に対しては活動カードを選択させ、どの活動が楽しかったかが発表しやすいように配慮されていた。

(2)各回の授業でのA児・1年X組の児童・T1の様子 ①1/17時について（5月11日）

ロープを指示された体の部位につける場面で、A児は「おしり」と言われたとき、おしりにつけずに、ひざの上の方でロープを持っていた。そのとき、隣で活動していたB児がA児のおしりを触って、どこについたらよいか教えようとしている様子がみられた。A児はB児におしりを触られたことで、おしりにロープをあてることができている。A児は、「おしり」と言われるまでロープを正しい位置に持っていきことができている。活動の内容は理解していたからB児からの働きかけを受け入れることができたのではないかと考えられる。

ロープを片づけるとき赤ロープと青ロープの結び目をほどこいて、それぞれ反対方向の隣の人へロープを送っていく場面で、赤ロープと青ロープのうち青ロープの方が送るのが遅かった。そのとき、C児が「Aくんのせいじゃない？」と言った場面があった。本時は、A児との初めての「なかよしタイム」だったこともあり、A児のことをよく知らないためにこのように感じる児童もいるだろう。なお、このときの発言に担任教諭は気が付いていなかったため、教育的配慮はなされなかった。

②2/17時について（5月18日）

1回目の「なかよしタイム」でどのようなことをしたかを、活動カードを用いて思いだした後、T1がA児に、本時の活動で何が楽しみか問いかけたところ、

A児は活動カードの「ロープを使った活動」を指差した。T1がA児に「ロープでどうしたいの?」と聞くと、A児は「まる!」と言った。T1が「みんなで丸になりたいんだね。」というので、A児は「うん」と言った。A児は、T1がイラストの描かれた活動カードを用いたり、授業の初めにどのような活動をしたのかを思い出す時間を設けたりしたことで、活動に見通しをもつことができたのだと考える。それとともに活動の中に楽しみなことを想像することができたのだろう。また、楽しんで活動に参加できることで、A児の主体性が生まれると考えられる。

A児は、1回目の「なかよしタイム」の「わゴムになあれ」で、D児から手を握られたとき一緒に踊ることができた。しかし、今回ロープを使った活動でD児がA児の隣へ行こうとして、後ろから急にA児の手をつかんだ場面があり、そこでA児はD児を押し倒した。この時、T2が介入し、D児に「どうしたの」と聞いたところ、他児が「Cさんがやった。」と言った。C児はA児の隣にいた児童で、D児を押し倒してはいないがC児は否定しなかったため、誤認されてしまった。そのため今回、A児と他児とのかかわりの指導は入らなかったが、今回のような場面はA児とのかかわり方を他児に示す機会ともなっただけに残念であった。

ロープを体の部位につける場面で、「太もも」と指示されたとき、A児は初め、太ももにつけることができていたが、途中でロープを揺らし始めた。そこで隣で活動していたE児がA児のロープを持ってどこにロープをつければよいのかを、教えようとする様子がみられた。A児はその働きかけに対し、E児に倒れ掛かった。E児はA児が初めて名前を覚えた児童であり、A児が好意を抱いている相手だったと考えられるので倒れこんだのではないだろうかと考えられる。

③3/17時について (5月25日)

1・2回目の活動では、他児がA児の隣でロープを持って正しい体の部位を教えてくれるというはたらきかけがあったが、今回はそのようなはたらきかけが少なかった。しかしA児は、他児の様子をみて体のどこにロープをあてたらよいのかを考えて行動することができていた。これは、同じ活動を3回繰り返してきて、A児が活動に慣れてきているからだと考えられる。また、A児がロープを違う部位にもっていったとき、T1は他児に「合っているかな?」など問いかけて、他児からの働きかけを促そうとする場面もみられた。

(3)3回の実践を通してのまとめ

「なかよしタイム」が始まったばかりの5月では、T1は子どもたちに見通しをもたせることを大切にしている様子であった。A児は、3回目の活動でのロープを体の部位につける場面では、他児をみて他児からの働きかけを受けることなく自分からロープを操作できる様子が多くみられた。活動を繰り返すことで、A児は落ち着いて参加することができ、自ら考えて動くとする姿がみられたのではないかと考えられる。

このように、同じ活動を繰り返したり、T1が活動カードをみせて活動の流れを知らせるなどの配慮から、A児は見通しをもって行動できるようになっていったのだろう。

2. インタビューの結果と考察

(1)「なかよしタイム」をおこなったことの意義

両教諭ともに、17回の「なかよしタイム」をおこなった後のインタビューにおいては、大きく意義を見出したという点において一致していた。

まず、第一に普段はかかわることがなかなかない特別支援学級の児童と通常学級の児童が、かかわるきっかけづくりになるという意義があげられる。T1(知的障害特別支援学級担任教諭)は、「子どもたちもこの場面(なかよしタイム)はA児と一緒にやる活動って意識してかかわろうとしてくれる子もいるので、普段(A児と)かかわらない子でもきっかけになってくれるかな。」と感じている。「なかよしタイム」という、A児と1年X組の児童がかかわる時間を設けることで、双方の児童がかかわっていくきっかけになることとして意義があるとT1は認識しているようである。

第二に、「なかよしタイム」という時間があるからこそ、お互いに同じ環境で過ごしていくための意識が育っていくという意義があげられる。T1が「A児はただ、音楽や体育を普通に参加するよりも、X組のクラス(の子どもたちの中)に入りやすかったかな。私(T1)がメインでやることで、僕(A児)の授業にみんな(X組の子どもたち)が入っていると思ってくれてないかな。楽しい活動を一緒にみんなでやっている感じだから入りやすいのかな。」と述べているように、A児の担任教諭であるT1がおこなう「なかよしタイム」だからこそ、他の授業に比べるとA児が授業やX組の友達の中へ積極的に参加できていると感じている。一方T2(通常学級担任教諭)は、「X組の子どもたちは、普段はなかでも同じ班の人が手を貸してくれることが多いけど、『なかよしタイム』では、『自分からかかわってあげなくちゃ』って考えていける環境は、子どもたち

にはめったにない機会で、新たな自分発見の場になっているのではないか。」「X組の子どもたちにとっては、知的な遅れのあるお子さんとかかわる機会はほとんどない。そこから、いろいろな仲間がいて、相手に応じたかかわり方や相手は何を考えているのか、どうしたらAくんにはよいのかということと考えられるようになってきていると思う。」と述べており、「なかよしタイム」をおこなったことで様々な仲間がいることに気づき、どのようにかかわっていけばよいか考えようとしていっていると認識している。このように、両教諭はそれぞれの立場の違いによって異なるものの、それぞれに「なかよしタイム」をおこなっていることでA児も1年X組の児童も、共に仲間として活動したという点に、成長してきていると感じている。

第三に、教師が「なかよしタイム」で子どもたちにねらっている姿を明確にもっていることで、子どもたちの成長につながっていくという意義がある。T1は、年間の「なかよしタイム」を通して、A児の目標の一つとしていることとして、「集団の楽しい活動の中で興奮してやってしまう不適切なかかわりを減らしていきたい」をあげており、それに対して『「なかよしタイム」の初めのころ、頭突きはみられなかったが慣れてくることでだんだん頭突きのような不適切な行動が増えて、今ではまた減ってきている。以前よりもひどい頭突きはない。』と述べている。また「初めのころは恥ずかしがってあいさつもできなかったが、今では積極的に参加できるようになっている。」とも述べており、T1は「なかよしタイム」を通してA児の成長を感じている様子であった。また、T2は「なかよしタイム」を実施する前、X組の子どもたちへの事前の説明の中で、「なかよしタイムという時間だから、1番はA児と仲良くなるよ。次にX組の友達同士でもっと仲良くなるよ。」ということを変えたと述べた。そしてT2は、「『なかよしタイム』のあと、時間があるときは教室でも振り返るときがあって、そのときはX組の友達にスポットを当てて、『いいところどんなところあった?』と聞くと、X組の友達のいいところを、優しかったとか、協力してくれたとか、がんばっていたとか、そういうところを出してきている。」と述べており、「なかよしタイム」をA児とかかわる場のほかに、X組の児童同士でお互いを振り返ることができる場として利用し、X組の子どもたち同士でもお互いを認め合ってきていることがわかる。これは、教師がねらっている姿の一つの「X組の友達同士でもっと仲良くなる」につながる育ちであると考えられる。このように、それぞ

れの教諭が子どもたちに望んでいる姿を明確にもっていることで、「なかよしタイム」を通して子どもたちがその姿に近づいていっているのではないかと考えられる。

(2) 「なかよしタイム」以外でのA児と1年X組児童のかかわり

「なかよしタイム」以外での双方の児童のかかわりの変化に関して、両教諭とも「なかよしタイム」やその他の授業で共に過ごす時間が増すことによって、A児とX組の児童のかかわりの頻度も高くなっているという認識をもっていた。

T1によると、「以前は、Aくん何歳?とX組の子どもたちから聞かれることが多かった。」ことから、X組の児童にとってA児は自分たちと対等な存在として意識していないような発言がみられていたようである。しかし今では「X組以外のクラスの子がA児のところへ来ると、『かわいい』と頬を触ったりするが、X組の子どもたちだとそれはみられない。」(T1)、「A児はY級だけど、一緒にいろんなことをして過ごしているX組の仲間の一人というように、X組の児童はA児のことを気かけたり、助けたり、声をかけたりしているというような頻度は高くなっている。」(T2)と両教諭が述べるように、X組の児童のA児に対する認識が変化してきていることがわかる。

T1は「ファミリー(クラス内で共に活動する班)が同じになったら、その子どもたちのAくんに対する意識が違う。」と述べている。実際の子どもの様子としては、「同じファミリーになる前はよそよそしかったFさんは、ファミリーになってからAくんと一緒に走ったり、かかわったりしている。」「新しくファミリーになったGくんは、給食の時間、まだY級の授業が終わっていなかったら『Aくん今日、運び係だよ。』や『給食係だよ』と教えにきてくれる。」などがある。また、ファミリーの活動以外でも音楽や体育などの教科で共に過ごしていることにより「Hくんが、『Aくん、今から音楽だよ!』と呼びに来てくれる。」「体育のときFさんやIさんがA児と一緒に走っている。」などの様子がみられるようである。このように、「なかよしタイム」以外の時間にも、ともに過ごす時間を設けることで、「なかよしタイム」での経験を活かして、他児からA児に新たに働きかけが生まれる場面が増えるということがわかる。また、それと同時に場面によって、A児から他児への働きかけも異なるようである。例えば「掃除の時間に、よく来てくれるのはJくんなので、

A児から『Jくん』と言うようになった。」(T1)、「体育でダンスの時はKくんと一緒にいて、トレーニングのときはFさんやIさんと一緒に手をつないで走ることが多い。」(T1)と、場面ごとに働きかけてくるX組の児童は異なっているが、A児はそれに応じて自分からも働きかけようとしているので、A児の場合は「なかよしタイム」のみにとどまっているのではなく、積極的に日常生活を共にしていくことで新たに他児とのかかわりが深められていっているのではないかと考えられる。

IV. 総合考察

1. 交流及び共同学習のあり方

これまで述べてきた「なかよしタイム」の実践を基に、障害のある子どもと障害のない子どもの双方に意義のある交流及び共同学習を展開する上での、重要な視点について考察する。

(1) 障害のある子どもと障害のない子どもの双方に明確なねらいをもつ

「なかよしタイム」は、A児にとっては自立活動、1年X組の児童にとっては生活科としてそれぞれの教育課程上に位置づいている。そのため、「なかよしタイム」では、自立活動と生活科のねらいが設けられていることに加えて、交流及び共同学習として双方に共通のねらいも設けられている。

A児の自立活動のねらいとして年間を通して共通していることは、「他者からの働きかけを受け止める力」を育てることである。そのため教師は、10月のさつまいもを育てる活動のようなペア活動や、7月の魚を協力して取りに行く活動のようなグループ活動をほぼ毎回取り入れたり、6月の「カエルのバッジ」を交換するときのような児童同士でやり取りをする場面を意図的に設けたりするなど、A児と他児とのかかわりが生まれるような活動や環境を設定している。その中で、1学期中はかかわりそのものがあまりみられなかったが、2学期ごろからA児は友達とかかわりたいという気持ちから、他児に倒れ掛かったり、頭突きをしたりする様子が多くみられてきた。T1は、「A児が集団の活動の中で興奮して起こしてしまう不適切な行動を減らしていきたい」とインタビューで当時のことを振り返っており、実際にA児が頭突きをしそうな場面がみられたら「なかよしカード」をみせたり、「頭突きしないよ。」などの声掛けをしたりするなどの配慮がされてきた。この時期の「頭突きをする」という行為は、A児が他児に関心を持ち、かかわりたいという積極的な

気持ちの表れで、頭突きはA児にとっての原初的ではあるが、唯一のコミュニケーションの手段であったと考えられる。それについてT1も、頭突きなどが単に不適切な行動にとらえるのではなく、他児への関心の現れだと認識しており、実践の中でA児が他児の頭をたたこうとしたときに「なでなでしようね。なかよしだよ。」など、適切なコミュニケーションの取り方へと変化させていこうとしている様子がみられた。また、双方の児童に共通する交流及び共同学習のねらいとして「共に活動する中で、嫌なことは嫌、良い時は良いと気持ちを伝えながらお互いに活動を楽しむ。」とあるように、A児が他児から不適切な行動を受けた場面でT1はA児に対して、「Aくん、『やめて』って言うの。」と指導している様子がみられた。そして現在では、T1がインタビューでも述べたように、明らかに「頭突きは減ってきている」。このことから、交流及び共同学習という教育活動の中においても、きちんとねらいをもって子どもにかかわっていく必要があり、また、その達成は十分可能であるということが示唆された。

1年X組の児童にとっても、本活動における生活科のねらいの中に「友達の良さに気付き、協力して活動することができる」とある。教師は、友達と協力できる場面として上述したようなペア活動やグループ活動を設けている。そうすることで、T2は「X組の友達の良いところを優しくかったとか、協力してくれたとか、がんばっていたとかそういうふうに出してきている。」とインタビューで述べているように、X組の子どもたちも教師が望んでいる姿に近づいていることがうかがえる。

このように、教師が障害のある子どもと障害のない子どもの双方に明確なねらいを定めて活動の内容を考えたり、活動中に配慮をしたりすることで、単に時と場所を共有し、ただ「楽しい交流だった」という感想にとどまるのではなく、双方のねらいを達成できる意味のある時間にすることができる。

(2) 交流及び共同学習としての時間を基盤とし、日常生活でのかかわりの般化をねらう

(1)で述べたように、「なかよしタイム」において、双方の児童にねらいをもって丁寧に活動をしていくことで、T1はインタビューで『なかよしタイム』はA児とかかわる時間と認識して、かかわろうとしている子もいる。」と述べている。つまり、「なかよしタイム」は1年X組の子どもたちがA児はどのようなことが得意で、どのようにかかわったらよいのかを考えていくきっかけになっているのである。A児とX組の児童が

双方にきちんとねらいをもってかかわる時間を月2回保障する「なかよしタイム」を基盤に、そのほかの授業や朝の会、給食などを共に過ごしていくことでさらにA児とかかわっていこうとする子どもの姿がみられるようになった。

さらに言えば、「なかよしタイム」を教育活動として設定する以前から、物理的配慮としてA児の教室と1年X組の教室同士を隣に配置したことは特筆すべきことであろう。そうすることで、休み時間などにお互いが自然にかかわることができる環境がつけられ、日常のかかわりにも大きな影響を及ぼしたと考えられる。たとえば、T1がインタビューで「あまりかかわりのないLさんも、教室に遊びに来て、AくんとかかわらなくてもAくんの様子をみている。」と述べたように、教室が隣接していることで、A児とどのようにかかわったらよいか悩んでいる子ども「なかよしタイム」での意図的なコミュニケーションの機会を経ることにより、心理的に近づきやすくなっていると考えられる。

次に、A児と1年X組の児童の間に「共通言語」をつくることで、A児と1年X組の交流がさらに促進されたと考える。11月（新聞を落ち葉に見立てる活動）の活動を迎える前に、T1とA児で新聞をちぎる練習をしていたとともに、T1はA児に「びりびり」という擬音語を意識的に指導していた。そして、11月の「なかよしタイム」の活動中においても、T1がA児に対して「びりびり」というような仕草をモデルとしてみせていたため、X組の児童は「びりびり」という言葉を用いることでA児に伝えられるとわかり、実際に伝えようとしている姿もみられている。このことから、「なかよしタイム」において意図的にA児も理解できて、かつ、他児も理解できる言葉をつくったり、共有を促したりすることで、それがさらに日常生活の場面でも生かされて双方の児童のかかわりが促進されていくことが期待されよう。実際に11月の活動中、他児が「ゲーとパーでチーム分けしよう」という言葉がけをしたものの、A児はわからなかったが、すぐさまT1は「『じゃんけんしよう』って言ってあげて。」と言い換えて伝えると、A児も理解してじゃんけんをし、他児の中に入ることができた。遊びややり取りが広がったり、深まったりするためには、障害のある子どもも障害のない子どももお互いにわかる言葉やコミュニケーション手段を教師が率先して用いたり、教えたりするということがとても重要なことであるという示唆を得た。

このように、今回A児と1年X組との交流及び共同

学習をおこなうと同時に、日常でのかかわりも自然な形で深めることができた。T1がインタビューで「X組の子に1学期いっぱい『Aくん、何歳?』と聞かれた。」と述べているような交流し始めたころの様子に比べて、「今（12月現在）他のクラスの子がきたらAくんの頬を触って『かわいい』というけど、X組の子にそれはない。」と述べているように、X組の子どもは、A児に対し、明らかに意識の変容がみられてきている。

(3) 障害のある子どもも障害のない子どもも主体的に取り組める活動の工夫

子どもたちが主体的に活動できる工夫として、まず、ロープやパラシュートなどの遊具が用いられていることがある。T1はロープやパラシュートなどの遊具は「形状や質感から『触ってみたい、動かしてみたい』といった欲求を引き出す力がある」ものであるととらえており、特にパラシュートはA児も1年X組の子どもたちも非常に好んでいる遊具である。実際の活動の場面で、T1がパラシュートを取り出しただけでA児はパラシュートに飛びついたり、ほとんど毎回の「なかよしタイム」の始まりでA児はT1にどの活動が楽しみか聞かれると、「パラシュート」と答え、「1、2の3!」と言いながらパラシュートを飛ばす様子を再現したりする姿がみられている。また、1年X組の子どもたちも、「今日は、パラシュートを天井につけたい。」と活動の中に自分なりの目標をもって臨んでいるようである。こうした、子どもたちの興味関心を引き付ける道具を用いることで、より意欲的に活動に参加しようとする姿がみられている。

次に、活動に見通しをもって参加できるよう、T1は黒板に活動の名前とイラストが描かれたものを提示したり、毎回の活動の流れを大きく変えないよう配慮している。たとえば、6月から11月の活動では、1番目に「わゴムになあれ」、2番目に「その月のテーマの活動」、3番目に「パラシュート」という流れをつくっており、何度も同じ活動パターンを繰り返すことで、A児も回を重ねるごとに活動に慣れ、見通しをもって活動することができると思う。このような配慮から、A児は「わゴムになあれ」において、初期のころは他児から手をつないでくる様子が多くみられたが、だんだんA児から手をつなぎたい友達のところへ行くことができるようになった。A児が活動に見通しをもつことで、自ら友達にかかわっていこうとする姿がみられた。

さらに、A児の担任であるT1が中心となって授業をおこなうことでA児が「お客様」的に参加するので

はなく、A 児も進んで参加できる配慮がなされている点も重要である。T1 自身、インタビューで「A くんは、ただ音楽や体育を普通に参加するよりも（なかよしタイムの方が）、X 組のクラスに入りやすかったかな。」と述懐しており、A 児が積極的に参加できていることを感じている様子うかがえる。A 児の担任教諭が T1 として授業をおこなうことで、A 児にも 1 年 X 組の子どもたちにもできる活動を取り入れることができ、また、事前に A 児と一緒に活動にむけて練習することができる。たとえば、6 月の「カエルの交替」の場面で、「どうぞ」、「ありがとう」のやり取りが取り入れられたが、普段から T1 は A 児とのやり取りで「どうぞ」、「ありがとう」を心掛けている様子がみられていたため、その「なかよしタイム」でも A 児は上手に交替することができた。A 児に合った配慮がなされることで、A 児も活動を理解して参加することができたというのは、A 児の担任教諭が T1 であったということが大きいであろう。

このように、子どもたちが主体的に活動に取り組めるような工夫をすることで、子どもたちにとって、「交流をさせられている」という無意味な時間になることなく、子どもたちなりに目標をもって活動に参加したり、自分から友達にかかわっていったりする様子がみられた。

2. 本実践における交流及び共同学習の課題

本実践は、授業の中の活動の方法論としてムーブメント活動を取り入れて、うまくアレンジした交流及び共同学習としておこなわれている。これは知的障害特別支援学級担任教諭である T1 がこれまでの特別支援学校での経験や専門性をもっていたこと、そして A 児の特性と 1 年生の興味関心や能力レベルとも合っていたことから、今回、ムーブメント活動を一つの軸としての授業が展開されてきた。しかしこれは、「今の」、「A 児と 1 年 X 組の子どもたち」の実態に合った交流及び共同学習の方法であり、どの子どもたちにも合うというわけではない。交流及び共同学習は、双方の子どもの実態に合っていない活動方法や、双方の子ども

たちのねらいから外れるような活動であってはならない。そのためには、双方の子どものニーズの把握をきちんとおこない、活動の企画、立案、実行、評価の方法に至るまで、両教諭が綿密に打ち合わせをおこない、丁寧に考えていくことが重要であろう。本実践はそのようなことを志向した実践として取り上げることができる。今後も、このような実践の積み重ねと、活動の PDCA サイクルを含めた評価の蓄積がより一層望まれるだろう。

謝辞

P 小学校の教職員の皆様、A くん、1 年 X 組の児童の皆様にご心より厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 北川雅恵・中林由利子・荒木直美・水内豊和 (2010) 特別支援学校に在籍する自閉症スペクトラム生徒の中学校での交流及び共同学習に関する研究. 自閉症スペクトラム研究, 8, 59-64.
- 松本和久 (2008) 知的障害特別支援学級と通常学級との交流及び共同学習の在り方に関する研究. アジア障害社会学研究, 7, 9-15.
- 文部科学省 (2001) 21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/s-hotou/006/toushin/010102.htm (2015 年 5 月 5 日最終アクセス)。
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説編 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部). 教育出版株式会社.
- 津曲裕次 (2003) 障害者の教育・福祉・リハビリテーション入門—共に生きる社会をめざして—. 川島書店.
- 山口洋史 (2004) これからの障害児教育—障害児教育から「特別支援教育」へ. ミネルヴァ書房.