

共に関わり学び合うなかよしタイムの実践 ～個別の相互作用に注目して～

I 問題と目的

交流及び共同学習は、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ学習機会として、昭和 54 年盲・聾・養護学校学習指導要領に交流教育の記載がされて以降、学校教育の中で様々な形で展開されてきた。近年では共生社会形成の文脈においても「障害のある子供の自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々と共に助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つもの」（文部科学省, 2017）、「障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会」（文部科学省, 2019）として推奨されている。

このような学習機会は、特別支援学校に通う子供たちにとっては、他のコミュニティとの接点となり、そこで培われるコミュニケーション能力は、社会の中で様々な人と関わって生きていくための素地となりうる。他方の子供たちにとっては、障害に対する理解を深め、障害に対する偏見や不安を解消し、柔軟な心を育むことにつながる。さらに、共に学び活動することにより、相互理解や信頼関係が形成され、互いに学び合うことを通して社会の多様性を尊重する態度の育成が期待される。

実際、多くの実践事例から、障害のない子供にとっては障害の理解や障害のある人へのイメージについて肯定的な影響を与えているという報告や、障害のある子供にとっても対人関係の広がりが見られるようになったという報告がされている。だが一方、当事者同士で交流の意義が実感できない場合や自発性の低い接触経験の場合には、交流及び共同学習の結果が必ずしも肯定的な影響を与えるわけではないことも明らかになっている。また、小・中学校通常の学級での障害理解教育について特に、知的障害や発達障害は「視覚的に気づく障害（肢体不自由の障害、視覚障害、聴覚障害）」と比べると、「ふれあって気づく障害」「見えない障害」といわれるように、障害理解が難しいとされている（冨永・小川, 2002 野村, 2022）。これらの報告から、相互理解や共生社会形成の一端として交流及び共同学習を活用するためには、ただ場を共有するだけでは不十分で、活動を共にするうえで、互いの関わりの質や深さを綿密に計画することが重要であることが示唆される。つまり、両者が関わり合う学習活動や関わりをもちやすい環境設定を計画することが大切であるといえる。

本校では、これまで弘前大学教育学部附属小学校と年数回の交流及び共同学習を実施してきた。ここでは児童同士で楽しそうに関わる姿や肯定的な感情の表出が観察され、両校児童にとって一定の成果が得られていた。しかし、活動内容によっては双方ともに働きかけが少なかったり、関わり合いながら活動することが十分にできなかったりすることもあった。そこで今年度は児童同士が関わり合う学習活動に主眼を置き、見直しを図ることにした。そのための第一歩として、本実践では、交流及び共同学習における児童間の個別の相互作用に着目し、児童の振り返りや活動場面での児童間の相互行為の検証を通して、本校児童が自発的に相手校児童に関わるための条件を整理し、今後の交流及び共同学習の活動設計時の視点を得ることを目的とする。

Ⅱ 実践

1 児童の実態

本校小学部の構成を表1に示す。小学部は児童17名（男子15名、女子2名）が在籍し、その多くが中～軽度の知的障害を有している。ダウン症候群3名、自閉症及び自閉症スペクトラム障害が13名であり、そのうち4名は注意欠陥多動性障害を併

表1 本校小学部の構成

	1組		2組		3組		合計
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
男	3	2	2	2	3	3	15
女	0	1	0	1	0	0	2
計	3	3	2	3	3	3	17

せ有している。明るく活発な児童が多く、児童相互の関わりが頻繁に見られるものの、障害特性等から発声・発語、児童相互の関わり方等に課題のある児童も多く、個に応じた支援や配慮が必要である。集団活動場面では指示内容にもよるが、全体指示のみで行動できる児童が半数程度いる一方で、指示理解や行動調整の困難さから補助的な言葉掛けや個別に支援を要する児童もいるなど、知的・身体的・精神的側面において実態に幅のある集団である。

交流学級は本校小学部児童の実態と照らし合わせ、小学校3・4学年の複式学級16名（第3学年8名、第4学年8名）と年間を通して交流することとした。本校児童と交流することになる小学生への事前アンケートにより、障害のある児童との接触経験について「ある」と答えたのは4名（回数は2回1名、1回2名、不明1名）で、残りの12名は「ない」との回答であった。

2 今年度の学習活動

交流及び共同学習は、相互のふれあいを通して豊かな心をはぐくむ「交流」の側面のほか、各教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面があり、これらは「分かちがたいもの」（文部科学省、2019）として進めていくことが求められている。

宮野・細谷（2021）は、知的障害のある児童生徒を対象とした交流及び共同学習について、「教科交流」「行事交流」「日常交流」の3つ形態別に課題を整理している。このうち、教科交流に関する文献調査から、発達段階や実態差により、「学年が上がるにつれて、教科交流が可能な教科が限られ」る傾向を示し、「知的な発達に大きく影響されやすいため、学年が上がるにつれ学習内容が難しくなっていく教科交流は、継続的に共同学習を進めていくことは難しい」ため教師の働きかけ・支援・介入の必要性を指摘している。ほかにも教科学習については、相互の実態差から共通の課題を取り扱って実施していくことは容易でないことが、多くの先行事例からも報告されている。

こういった現状を受け、今年度は両校教員の話し合いのもと、実態差のある児童同士でも取り組むことができる題材をもとに学習活動をその都度考案し、それぞれの教育課程上にねらいを設定して取り組むことにした。

また初年度である今年は、交流活動を通し教師から価値観を提供するのではなく活動そのものから児童らが感じ取ったことを重視したいという意図から、大まかに次の3点「児童同士の関わりを大切にすること」「教師側から支援や価値観の押しつけはしないこと」「児童からの自然発生的な出来事を大切にすること」を両校で共通理解して取り組むこととした。今年度の実施内容を以下に示す。

表2 今年度の交流活動の実施内容

回数	実施日・場所	学習活動	教育課程上の位置づけ
1	7月14日（木） 附属小学校	造形活動「フラフープつなぎ」	附特 図画工作科 附小 図画工作科
2	10月20日（木）	校内オリエンテーリング	附特 生活科、自立活動

	附属特別支援学校	造形活動「友情の四つ葉ランプづくり」	附小 特別活動 図画工作
3	12月16日（金） 附属小学校	合同クリスマス会 ・リレーゲーム（本校企画） ・ゲーム屋さん（附小企画） ・ツリーの飾り付け	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作

3 検討方法

本実践では、児童同士が関わり合う学習活動設計時の視点を得るための手掛かりとして、両校児童の振り返り及び活動場面での児童間の相互行為の様相を検証する。

（１）本校児童の振り返り

毎回交流後に「振り返りシート」（図１）を実施し、質問１及び質問２から、各回の本校児童の自己評価を確認する。

（２）児童間の相互行為の様相

相互作用過程分析法（三宅ら,1974）を参考に、児童間の相互行為の様相について検証する。相互作用過程分析法では、両者間で展開する言語行動を、発話内容によって規定される単位である Communication Unit（以下、CU）と、文脈によって規定される単位である Interaction Unit（以下、IU）の２つの単位で分節し、二者のコミュニケーションの様相を構造的に把握する。

はじめに、CUを言語カテゴリ（①相手から何らかの反応を期待して発話〔要請、指示・命令、注意・禁止、提案、質問、聞きかえし、呼びかけ、提示〕②相手の何らかの働きかけに対して発話〔受容・承認、同意・共鳴、了解、拒否、消極的返事、返事、説明、あいづち〕③必ずしも相手の反応を期待せず、相手の働きかけを必要としない発話〔賞賛、批判、教示、誘導、確認、報告、意思・主張、訴え、疑問、独語、感嘆、反復・模倣、かけ声、歌〕で分類し、実際場面での行為の数量的把握やその様相について整理する。

続いて、IUをもとに相互伝達または対話成立状態の水準を確認する。相互作用過程分析法では波多野（1960）や村井（1970）の対話研究を参考に、１往復半のやりとりを対話成立の最小限界としており、以下の３基準６タイプの対話水準を設定している（なお表記は、今回の学習活動に表記を合わせるとともに、【】として筆者が補足説明を追記している）。

A基準（対話成立状態）

- I 対象児童→相手校児童→対象児童→【継続、或いは応答なし】
- II 相手校児童→対象児童→相手校児童→【継続、或いは応答なし】

B基準（対話成立しかけの状態）

- III 対象児童→相手校児童→【応答なし】
- IV 相手校児童→対象児童→【応答なし】

C基準（対話無成立状態）

- V 対象児童→【応答なし】
- VI 相手校児童→【応答なし】

ふりかえりシート

きょうの遊ぶ友達はどうだったかな？ 結果どうだったのかながら書いてみてね！

Q1 お友達とおはなしできたかな？

とてもたくさん たくさん すごく つぎががんばる(かいり)

どうなにかおはなした？ どうなにかおはなした？

Q2 じぶんから、お友達にはなしかけることができたかな？

とてもたくさん たくさん すごく つぎががんばる(かいり)

どうなにかおはなした？ どうなにかおはなした？

Q3 いちばんたのしかったことはなに？

Q4 両方のお友達と、つぎにどんなことをやってみたい？

図 1 振り返りシート

本実践では、発話を主とした音声言語行動だけではなく、うなずきや視線の向きなどの非音声言語行動も含め、コミュニケーション行動全体として実施することとした。

今年度は教師の介入なしの状態での児童間のやり取りを確認するため、音声言語でコミュニケーション可能な児童の中から児童 A（小学部 3 学年：男子）、児童 B（小学部 4 学年：男子）、児童 C（小学部 6 学年：男子）の 3 名を対象とし、上記の方法を実施した。

（3）相手校児童の振り返り

相手校児童に対して、交流及び共同学習に関するアンケートを初回前と最終回後に行い、実施前後の相手校児童の変容を確認する。

Ⅲ 指導の実際

1 1回目 7月14日

- ・実施場所 弘前大学教育学部附属小学校 屋外スペース（パティオ）
- ・活動名 「一緒に作ろう！」
- ・活動内容 造形活動（フラフープつなぎ）

○概要

- ・初回は、お互いの存在を知ることを目的に自由な造形活動を行った。
- ・自己紹介や「はじまりの会」は設定せず、一緒にはじめの挨拶をして活動に移った。
- ・グループ分けをせず、フリーな環境で自由に造形活動を行った。

○児童の様子

- ・初めてということで、互いに緊張や戸惑いも見られ、自校の児童とのみ一緒に制作したり誘い合ったりする児童が多く見られた。また、各々が夢中になってパーツを集め、活動を進める様子も多く見られた。（交流はあまりできていないが造形活動としては積極的な参加ではあった。）
- ・一方で、積極的に相手校児童に話しかけたり、両校児童が相談し合って作るものを決めたりする様子や、集める係、つなげる係を自然と分担し合って作り進め、できあがったもので一緒に遊ぶ姿も数か所で見られた。
- ・直接的な関わりは消極的であったが、各々が時間いっぱい夢中になってパーツを集めたり、思い思いの形を作り上げたりするなど、造形活動に積極的に参加する児童がほとんどであった。



2 2回目 10月20日

- ・実施場所 弘前大学教育学部附属特別支援学校
- ・活動名 「学校探検！～友情の証を完成させよう！～」
- ・活動内容 ①校内オリエンテーリング ②制作活動

○概要

- ・両校2名ずつ、4人1組のグループに分かれて実施した。
- ・校内オリエンテーリングは、両校の児童それぞれが協力してミッションをクリアできるテーマを設定し、クリアすると友情のかけらをもらい、全て集めて「友情の証」を完成した。
- ・制作活動は、前半のグループと同じメンバーで、4人で一枚ずつパーツを持ち寄り、「友情の四つ葉のランプ」を作った。



○児童の様子

・本校児童からの小学校児童への働きかけとしては、校内を案内するため、「場所知ってるよ」「こっちだよ」と話しかけることや、友情のかけらを貼る場所が分からないときに「どこ？」と聞いたり小学校児童に渡して貼ってもらったり、4人でポーズをとって写真を撮る際に、担当を提案したりする関わりが見られた。

・ミッションクリアのために、両校児童が相談しあって役割分担をしたり、順番決めて譲り合ったりするなどの関わりが自然発生的に生じた。また、特別支援学校の児童が活動に遅れると同じグループの小学校児童が待つことや、特別支援の児童が友情のかけらのシールを貼る際に貼りやすいように小学校児童が台紙を支えてくれるなどの姿が見られた。

・校内オリエンテーリング後の制作活動では、同じグループの4人が児童同士で言葉を掛け合って、教材を切り取る場所を決めたり、切り取ったパーツを一緒に光にかざしたりして楽しむ様子が見られた。



3 3回目 12月16日

・実施場所 弘前大学教育学部附属小学校

・活動名 「なかよしクリスマス会」

・活動内容 ①そりりレー（特支企画） ②ゲーム屋さん（附属小企画）
③クリスマスツリー飾り ④振り返り

○概要

・そりりレーは、前回の活動でチームを作った4人1グループ（8チーム）を、2グループずつまとめて、4つのグループを作りりレーゲームを行った。

・ゲーム屋さんは、多目的教室内の数か所に出店のようなコーナーを設置し、特別支援学校児童が自由に回った。

・クリスマスツリー飾りは、場所や順番を決めず、自由に飾り付けをした。

・振り返りは、グループごとに、感想を出し合った。

○児童の様子

・3回目の交流に向けた事前学習では、次はどこでどんな活動を一緒に行うのか、いつ行うのかを期待感をもって聞いたり、「こんなことを一緒にやれば楽しいんじゃないか」と案を出したり、相手校の児童の名前を覚えていて、「〇〇くん、またいるかなあ」と話したりするなど、活動を楽しみに



する言動が多くの子供から見られた。

- ・玄関で迎えてもらった際に、相手校児童から「〇〇くんだ」、「あー、きたきた」、「やっほー」などの声が聞かれ、前回同じグループだった児童を探して迎えに行くなどの関わりが見られた。
- ・活動が始まり、グループごとに分かれることを伝えると、前回同じ班だった児童同士が探し合い、名前を呼び合ったり集合場所に一緒に移動したりしていた。
- ・そりりレーでは、「一緒にやろう」「どっちにする?」「めくっていいよ」などの掛け合いや、パートナーとなる児童が準備できるまで待つ、パートナーの道具の準備を手伝う、などの相手を意識した間接的または直接的な関わりが多く見られた。
- ・ゲーム屋さんでは、小学校児童が準備した出店を本校児童が回り、ゲームを楽しむ中で、小学校児童の関わりに、返事やうなづきで応答したり、「もう一回やりたい」や「ありがとう」と自発的に話したりする様子が多く見られた。さらに、両校児童が、アニメキャラクターやゲーム攻略の話題でやり取りをする場面も見られた。
- ・感想発表では、「めちゃくちゃ楽しかった、またやりたい」、「ゲームがおもしろかった」、「友達が増えてうれしかった」という感想が聞かれた。



IV 結果と考察

1 本校児童の振り返り

図2及び図3は、交流及び共同学習後に実施した本校児童の各回の「ふりかえりシート」の結果を示したものである。

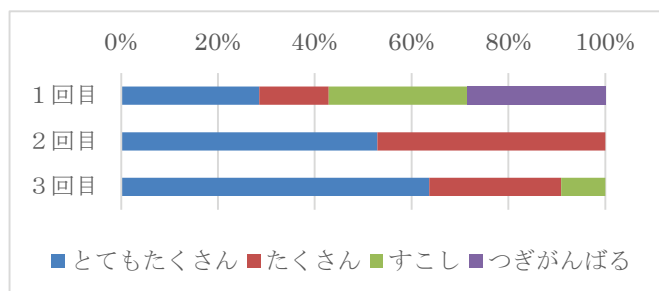


図2 Q1 附小のお友達と一緒に活動できたかな？

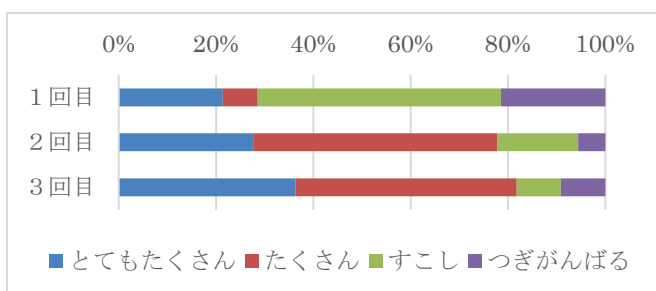


図3 Q2 自分から附小のお友達に話しかけることができたかな？

Q1、Q2ともに1回目は初対面ということもあり、「すこし」、「つぎがんばる」の割合が多いが、2回目以降は「たくさん」、「とてもたくさん」の割合が多くを占める結果となった。Q1の自由記述には「ドキドキ」、「きんちょう」、「はずかしかった」の回答があり、1回目と2回目以降の差には初対面からくる緊張や恥ずかしさなどの心理的な影響があったことが推察された。

2 児童間の相互行為の様相

表3は、対象児童3名の第2回交流及び共同学習時の相手校児童とのやり取りの際に見られた相互行為についてカテゴリ分類したもの、表4は各児童のカテゴリ分類の結果を中央値以上のカテゴリのみで度数分析したものである。

児童Aは〔教示〕〔かけ声〕など一方向的な働きかけが最も多く、次に相手に働きかける行為があり、受容的行為が少ないように見える。〔教示〕が多いのは、活動の中で本校の紹介をしていたことに由来し、次いで〔呼びかけ〕〔要請〕〔提案・誘い〕が多いのは、率先して活動しようとしていたことの現れであると推測される。一方、受容的行為が少なくなった理由の一つとしては、当日、相手校児童の男子1名が欠席となり、グループ構成が本校児童（男子2名・女子1名）、相手校児童（女子1名）と比率が偏ったこと、かつ、相手校児童からの発話による働きかけが限られていたことが影響したことが推測される。

児童Bは〔提案・誘い〕〔受容・承認〕〔質問〕〔呼びかけ〕〔同意・共鳴〕など、双方向のやり取りがなされており、児童間の相互伝達が成立していたことがうかがわれる。また児童Aと同様に〔教示〕に関わる行為も見られた。

児童Cは他2名と比べると行為数が最も多く、分類内訳についても双方のやり取りがあり、多くの場面で相互伝達が成立していたと推測される。それは児童Cが相手校児童よりも年上であり、〔要請〕〔提案・誘い〕〔質問〕〔呼びかけ〕などで積極的に自分から働きかけたり、〔返事〕〔受容・承認〕〔あいづち〕〔同意・共鳴〕など受容的に接したりすることを心掛けていたことが影響したと考えられる。

3名の児童に共通していたことは相手校児童への働きかけが多く見られた点である。これには、本校が実施場所であったため校内を案内したり移動の際に先導したりする機会があったことや、少人数のグループ編成にしたことで、ミッションクリアに向けて児童同士で言葉掛けや相談しやすい環境であったことが関連していたと予想された。

表 3 対象児童の言語カテゴリ分類

カテゴリー		内容	具体例	児童 A	児童 B	児童 C
I	要請	相手の援助・協力を求めることば	よし並んで ちょっと待って	2	2	12
	指示・命令	相手に特定の行動を求める	省略	0	0	0
	注意・禁止	相手に現在の行動の修正や終了を求める	省略	0	0	0
	提案・誘い	相手に自分の考えを伝え、相手の意見、意思を求める	教えようか？ 一緒に行こうか？ ○○していこう	2	6	11
	質問	問いかけ、相手の説明・返事を求める	これ何？ これでいい？ 準備できた？	1	5	9
	聞きかえし	相手のことばを聞き取れなかったり理解できなかったりしたときに相手の再発話を求める	ん？ こう？	0	0	1
	呼びかけ	何かを言うことによって相手の注意を喚起する	よし、みんな ちょっと！	4	4	8
	提示	何かをさしだすことによって相手の注意を喚起する	これカード	0	0	1
II	受容・承認	相手の働きかけに対する肯定・承認	うん、そうする なるほど ほんとうだ	0	6	8
	同意・共鳴	相手の働きかけや反応に対しての賛成	うん、かわいいね こっちも！	0	3	5
	了解	相手の働きかけや反応に対して理解できたことを示す	そうなんだ うん、そう うん、わかった	1	1	2
	拒否	相手の働きかけに対して不賛成やひきうけたくない気持ちを示す	省略	0	0	0
	消極的返事	相手の働きかけに対し拒絶はしないが曖昧に核心をわざとはずそうとする	(○○だったかもしれない) → まあまあ	0	0	1
	返事	相手の問いかけに対するうん、はいなどの肯定否定	(○○なの？) → ○○は△△だよ	0	1	14
	説明	相手に問いかけに対する解答・説明	省略	0	2	0
	あいづち	相手の発話に対する軽いうなづき	うん へえ	0	1	6
III	賞賛	相手の行動に対するほめ	よく頑張った よく分かりましたね	0	0	3
	批判	相手の行動所産に対して否定的内容を述べる	省略	0	0	0
	教示	相手に新しい知識や情報をあたえる	ここは(場所)です (場所)はこっちですよ	5	4	11
	誘導	相手にある課題を解決する方向に導く	まずはそこに入るんだ	1	0	1
	確認	相手の気持・了解度をたしかめる	省略	0	0	0
	報告	過去・現在・未来についてあるがままのべる	○○できたよ ○○でしょ	1	4	7
	意志・主張	自分のしたいこと、考えをのべる	じゃあこれにする	0	0	1
	訴え	自分で不可能だったこと、不可能そうなことをのべる	省略	0	0	0
	疑問	自分でよくわからないことをつぶやきの的にのべる	なんだろう？	0	0	2
IV	独語	相手に伝達する意図をもたないことば	省略	0	2	6
	感嘆	感動・感情・驚嘆を示すことば	省略	1	0	1
	反復・模倣	相手のことばをそのまままねしていうことば	省略	0	0	2
	かけ声	動作に付随することば	1,2,3,4...	5	0	2
	歌	うた、はなうた、独語	省略	0	2	0

表 4 各児童における CU の度数分析

児童 A	〔教示 5〕〔かけ声 5〕 > 〔呼びかけ 4〕 > 〔要請 2〕〔提案・誘い 2〕
児童 B	〔提案・誘い 6〕〔受容・承認 6〕 > 〔質問 5〕 > 〔呼びかけ 4〕〔教示 4〕〔報告 4〕 > 〔同意・共鳴 3〕
児童 C	〔返事 14〕 > 〔要請 12〕 > 〔提案・誘い 11〕〔教示 11〕 > 〔質問 9〕 > 〔呼びかけ 8〕〔受容・承認 8〕 > 〔報告 7〕 > 〔あいづち 6〕〔独語 6〕 > 〔同意・共鳴 5〕

続いて、相互伝達または対話成立状態の水準を検証する。表 4 は、対象児童の IU を各水準ごとに整理したもので、図 7～図 9 はその基準ごとの割合を帯グラフで示したものである。

表 5 児童間の相互伝達における水準別分類 ()内は%

基準	型	児童 A	児童 B	児童 C
A	I 対象児童→相手校児童→対象児童→	10(40)	14(21.9)	33(31.4)
	II 相手校児童→対象児童→相手校児童→	1(4)	15(23.4)	26(24.8)
B	III 対象児童→相手校児童→	9(36)	13(20.3)	4(3.80)
	IV 相手校児童→対象児童→	2(8)	7(10.9)	19(18.1)
C	V 対象児童→	3(12)	7(10.9)	20(19.0)
	VI 相手校児童→	0(0)	8(12.5)	3(2.8)
		25	64	105

表 5 をみると、児童 A では基準 A と基準 B は同率であったが、型の違いに特徴が現れた。I 型及び III 型が多いことは、児童 A の初頭発話によって各 IU が開始されたことを示している。II 型及び IV 型が少ないことは、相手校児童からの発話による働きかけが少なかったことを示している。しかし、相手校児童はうなずきや視線などで応答していたため、児童間の相互伝達が成立する結果となっていた。

児童 B は基準 A の I 型・II 型が同程度であった。これは、互いが話し掛け合うことが相互伝達の成立を示し、児童同士で関わり合おうとしていたことが推測される。一方、言語カテゴリで〔提案・誘い〕〔受容・承認〕が多かった割には、基準 A の水準が低くとどまっており、やり取りがかみ合っていないときがあったことがうかがわれた。

児童 C は、基準 A の割合が 50%以上を占め最も多かった。基準 B での III 型と IV 型の割合に差があるのは、相手の働きかけを待って対応する場面が多かったことが影響していると考えられる。児童 C は相手校児童よりも学年が上のた

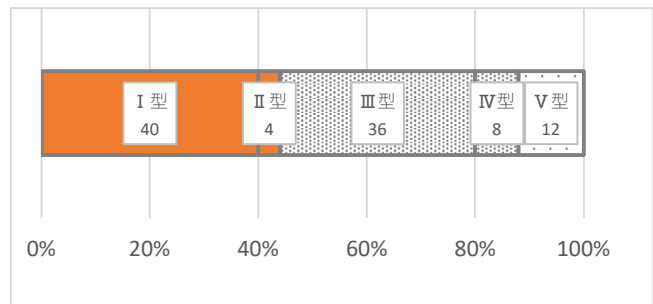


図 7 児童 A の基準毎の割合

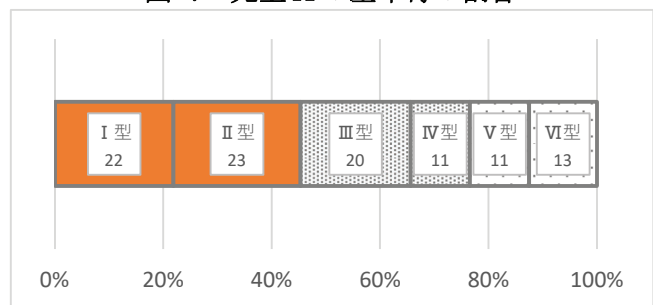


図 8 児童 B の基準毎の割合

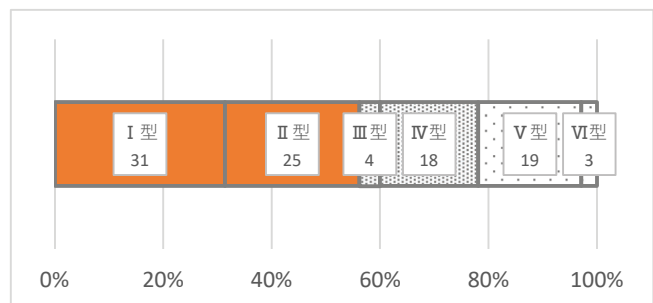


図 9 児童 C の基準毎の割合

め、上級生としての関わりを意識して行動していた結果であると考えられる。またV型の水準が多いのは〔教示〕〔報告〕〔独語〕など相手の働きかけを必要としない発話が多かったことが影響していると考えられる。

図7～図9を見ると、いずれの児童も基準Aの水準が個人内で最も高い割合であった。学習活動時のコミュニケーションの成立といった観点から見ると、いずれの児童もそれぞれのやり取りの中で、質の高い相互伝達できていたとみなすことができる。これらの結果から、本校児童にとって当該の学習機会は同世代の仲間と質の高い相互伝達を経験する有意義な機会となっていたことが示唆された。さらに、対象児童のコミュニケーションの特徴を踏まえた上で、この背景要因について考えると、相手校児童が対象児童の働きかけや応答に丁寧に向き合っていたことが推測され、そこには相手に対する配慮や理解が含まれた返答やリアクションがなされていた可能性が高いことがうかがわれた。

3 相手校児童の振り返り

表6は相手校児童を対象に行った実施前後の特別支援学校に通う子供に対する印象の変化に関するアンケート結果である。

表 6 特別支援学校に通う友達は、どんな子供たちだと思いますか？

実施前	実施後
<p>【障害について】</p> <p>怪我をした人が通う学校</p> <p>体が不自由な子供</p> <p>体が悪い人</p> <p>それぞれ違う障害をもっている</p> <p>みんなと違って、目が見えない、耳が聞こえない少し不自由な人</p> <p>勉強が普通の子供よりできない子</p> <p>障害があったり体が不自由だったりする子がいるところ</p> <p>【子供たちへの印象】</p> <p>障害があっても優しい子供たち</p> <p>障害があっても一生懸命勉強している</p> <p>障害があるけれどへこたれずに元気に頑張っている</p> <p>障害のある子供たちだと思います</p> <p>みんないろいろな個性があるけど頑張っているのかなと思いました</p> <p>元気いっぱい、考えている</p> <p>どこか変わっているところがある子供たちだけど、障害と向き合っていてすごいと思う。だから、とても強い子供たちだと思っています。</p> <p>優しく相手のことを考える子</p> <p>障害や悩みで苦しんでいる子だと思う</p>	<p>【障害について】</p> <p>障害が（怪我、支援）ある人。</p> <p>【子供たちのへの印象】</p> <p>優しい子供たちだと思います。</p> <p>優しく元気な子供たちだと思いました。</p> <p>優しい。</p> <p>優しい子供。</p> <p>優しくて、礼儀、正しい人たち。</p> <p>体が不自由だけど、優しい子供たち。</p> <p>障害があっても、明るくて元気な子供たち。</p> <p>素敵な子。</p> <p>自分から僕たちに話してくれる子と思いました</p> <p>クリスマスツリーの飾りなど、ものづくりの得意な子たち</p> <p>なんだなと思いました。</p> <p>素直にっていて、いい子供達だと思いました。</p> <p>すぐに仲良くなれる子供たちでした。</p> <p>違うところがありながら、仲良くしている</p> <p>【比較】</p> <p>自分たちとはちょっと違う人たちだと思います。</p> <p>私たちとは少し違うところがある子だと思いました。</p>

具体的な体験を経て、実施後の回答結果が実感を伴う記述に変化し、子供たちの印象についても性格や特性にまで触れた記述が増えたことが分かる。徳田（2003）は障害理解について5つの発達段階（気づきの段階、知識化の段階、情緒的理解の段階、態度形成段階、受容的行動の段階）を提示しており、これを参照すると、相手校児童らは第2段階及び第3段階に関する内容について、前向きな体験を得ていたということがうかがえた。

表7は実施後アンケートで実施した相手校児童が活動時の意識や経験に関する質問の結果である。

表 7 特別支援学校の友達との交流で、一緒に活動するときに気を付けたことやうまくいったことはありましたか？

<p>【関わり方】</p> <ul style="list-style-type: none">・話し掛けてみたりしました。・友達を誘うこと。 <p>【相手に応じた話し方】</p> <ul style="list-style-type: none">・案内するときに、うまく案内ができたと思う。・気を付けたことは分かりやすく説明すること。・話すとき、少しゆっくりしゃべった。・相手が分かりやすいように話しました。・話すときにゆっくり話した。・なるべく優しい言い方にすることに気を付けた。・魚釣りの景品を 小さいものなら二個。 大きいものなら1個と、多くもらわれないように（みんな同じ数にするため）説明した。 <p>【言葉遣い】</p> <ul style="list-style-type: none">・丁寧な言葉遣いをしたこと。・言葉遣い（暴言をあまりはかない）。・相手を傷つけるような言葉を言わないようにしました。・障害がある人にやさしく伝えられた。 <p>【その他】</p> <ul style="list-style-type: none">・くじ屋を アピールできてよかったです。

多くの回答が話し方や言葉遣いに関するものであった。このような意識や行動は、本校児童が経験した質の高い相互伝達にも大いに関連していたと推察される。中村（2011）は障害理解について「障害を伴う人が実際の生活場面で障害が障害として問題でなくなるような「知見」と「かかわり」が必要」とし、「知見」だけではなく「かかわり」の重要性を指摘している。今後も、今年度のように相手校児童にとっても「かかわり」の質が高まる機会となる学習活動を相手校教員と一緒に考えていきたい。

V まとめ

本実践は、両校児童の振り返りや活動場面での児童間の相互行為の様相から、今後の学習活動設計時の視点を得ることを目的に取り組んだ。

本校児童の「振り返りシート」の結果からは第2回以降、ほとんどの児童が相手校児童へ積極的な働きかけができたという自己評価を確認することができた。また、第2回交流及び共同学習時の相互作用過程分析の結果からは、対象児童において相手校児童へ進んで働きかけていたことや相互伝達が成立していたことが確認できた。さらに、相互伝達及び対話成立状態の水準や相手校児童のアンケート結果からは、今年度の交流及び共同学習が両校児童にとって互いに関わり方について学ぶ有意義な機会であったことが示唆された。

これらの結果について、今年度の活動時の様子や学習活動の設計と照らし合わせ「本校児童が自発的に相手校児童に関わる」という視点で振り返ったときに、次の4つの点が奏功していたと考えられる。次年度は、これらの要素を計画的に組み込んだ学習活動を相手校教員と一緒に考えていきたい。

- 1 『本校児童が相手校児童に対して教えたり主導したりする機会を活動に盛り込むこと』
- 2 『協力して目標を達成する経験となるような共通課題を設定すること』
- 3 『共同制作やゲーム性のある活動など、自由度の高い題材を取り上げること』
- 4 『できるだけ少人数で同比率のグループ構成にすること』

さらに、今年度は相互伝達及び対話成立状態の水準や相手校児童のアンケート結果から、児童らの関わり合いについて新たな理解を得ることができた。それはつまり、本校児童にとっては同世代の仲間同士での質の高い相互伝達を経験しながら学ぶ機会となっていることであり、相手校児童にとっては障害理解を深めるための身体性を通した学びの場になっているということである。これを受け、次年度はより互いに関わり合えるように、事前事後学習等で、例えば、本校では基本的なコミュニケーションスキルを、相手校では伝え方や会話をかみ合わせるための方法、受容的行動について取り上げていきたいと考えている。また、対象児童について今年度は音声言語でコミュニケーションが可能な児童を中心としていたため、次年度は異なる実態の児童も対象にしながら取り組み、その際の媒介者としての教師の支援の在り方等についても検討していきたい。

本校児童生徒を含む知的障害のある児童は、地域の仲間と交流する接点が必ずしも多くはない。その背景要因として、通学する特別支援学校が居住地から離れていることが多いことや少人数指導体制を組んでいること、障害特性によりうまく仲間関係を構築できないこと、習い事などでも受け入れが整備されているところが限られていることなど、物理的・人的要因が大きいことも指摘されている。今回のような交流活動は、生活経験の拡大という観点から、地域を知ることにつながるという意味で、教育的意義は大きかったと考えられる。

今年度は当日以外の場面でも、相手校児童が本校児童と一緒に楽しみたいという気持ちから「ゲーム屋さん」を児童らで発案・企画し準備を続けたり、第2回交流及び共同学習時に共同制作した「友情の四つ葉ランプ」を本校が例年開催している造形作品展に展示したりするなど、児童にとって一体感や達成感の向上につながる機会の創発があった。このような派生や展開も歓迎しながら、次年度も両校児童で関わり合い、ポジティブな相互作用が生じる学習活動を検討していきたいと考える。

VI 参考・引用文献

- ・文部科学省(2017)『交流及び共同学習ガイド』初等中等教育局特別支援教育課.
- ・文部科学省(2019)『交流及び共同学習ガイド』初等中等教育局特別支援教育課.
- ・三宅和夫・若井邦夫・伊藤則博・後藤守・浜名紹代・臼井博・吉村典子(1974)「乳幼児発達研究法の探究：2 評定法による特性把握と相互作用過程分析」『北海道大学教育学部紀要』第 23 号, 北海道大学, pp.1-66.
- ・宮野希・細谷一博(2021)「知的障害を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望」『北海道教育大学紀要教育科学編』第 71 号 2 巻, 北海道大学, pp.43-53.
- ・村井潤一(1970)『言語機能の形成と発達』風間書店.
- ・波多野完治・辻正三・滝沢武久(1960)「コミュニケーション行動の発達的研究(1)」『東京大学新聞 研究所紀要』第 9 号, 東京大学, pp.57-82.
- ・冨永光昭,小川敦弘(2002)「障害理解教育の授業分析の課題と方法-小学校第 2 学年の授業 実践を通して」『大阪教育大学紀要 4 教育科学』第 51 号 1 巻, 大阪教育大学, pp.81-105.
- ・野村和代(2022)「障害理解教育に関する一考察～発達障害(ASD,ADHD,LD)、知的障害に注目して～」『教育研究実践報告誌』第 5 号 2 巻, 常葉大学教育学部初等教育課程研究企画部会, pp.61-66.