

特別支援学校と小学校の交流及び共同学習における 児童間の相互作用に関する一考察

A Reflection on Interactions between Students in the Special Needs School and the Elementary School in Collaborative Learning

鳴海 愛子*・加賀谷 紀*・増田 貴人**
Aiko NARUMI, Michi KAGAYA, Takahito MASUDA

要旨

本研究では、特別支援学校と小学校の交流及び共同学習において、両校児童が相互かつ自発的に働きかけ合うための条件を分析するために、児童間の会話をもとにした相互作用過程の分析を行った。その結果、学習活動場面で特別支援学校児童からの積極的な働きかけや対話が成立した水準で相互伝達がなされていた様子が明らかになった。また、小学校児童の実施前後のアンケートからは障害理解が促された様子が示唆された。これらを受け、ポジティブな相互作用を起こしつつ、特別支援学校児童が相手校児童に自発的に関わっていくための学習活動の条件について考察された。

キーワード: 交流及び共同学習, 相互作用, 学習活動設計の視点

I. はじめに

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

* 弘前大学教育学部附属特別支援学校 School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部 Department of School Education (Special Needs Education), Faculty of Education, Hirosaki University

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（富永・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、互いの関わりや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。

弘前大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校）では、小学部児童がこれまで弘前大学教育学部附属小学校（以下、附小）と年数回の交流及び共同学習を実施してきた。そ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定めることを目的とする。

II. 実践について

1. 本校児童の実態

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。そのうち、3名がダウン症候群、9名が自閉症及び自閉症スペクトラム障害、4名が自閉症及び自閉症スペクトラム障害と注意欠陥多動性障害の合併を、それぞれ併せ有している。

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。

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

2. 学習活動

交流学級は本校小学部児童の実態と照らし合わせ、附小児童として3・4学年の複式学級16名（第3学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附小児童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。

交流及び共同学習は、相互の触れ合いを通して豊かな人間性を育む「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に限られ」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、両校教員の話し合いのもと、両校の児童の実態には大きな開きがあることを踏まえた上で、両校児童同士で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。

また初年度であるため、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。実施内容を以下に示す（表2）。

表2 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） 附小	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） 本校	校内オリエンテーリング 造形活動「友情の四つ葉ランプづくり」	附特 生活科、自立活動 附小 特別活動 図画工作
3	12月16日（金） 附小	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（「お友達とおはなしできたかな？」）及び質問2（「じぶんから、お友達にはなしかけることができたかな？」）においてそれぞれ顔マークとともに示された4段階の回答から、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、【 】

ふりかえりシート

名前 _____

きょうの附小交流はどうだったかな？先生とそうだんしながら考えてみてね！

Q1 附小のお友達といっしょに活動できたかな？

とてもたくさん たくさん すこし つぎがんばる(0かい)

😊 😊 😊 😐

どんなことをいっしょにした？どんなきもちだった？

Q2 じぶんから、附小の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 すこし つぎがんばる(0かい)

😊 😊 😊 😐

どんなことをはなした？どんなきもちだった？

Q3 いちばんたのしかったことはなに？

Q4 附小のお友達と、つぎはどんなことをやってみよう？

図1 振り返りシート

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】

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名を分析の対象として抽出した。

(3) 附小児童の振り返り

附小から参加する児童に対しても、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、実施前後の変容を確認した。

Ⅲ. 指導の実際

1. 1回目 7月14日

(1) 活動について

実施場所 附小 屋外スペース (パティオ)

活動名 「一緒に作ろう！」(写真1)

活動内容 造形活動 (フラフープつなぎ)

(2) 活動概要

- 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。

(3) 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、本校児童は自校の児童とのみ一緒に制作したり誘い合ったりする場面が多く見られた。また、交流はあまりできていないが、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るなど、造形活動としては積極的な参加ではあった。
- 一方で、積極的に本校児童から附小児童へ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が数カ所で見られた。あるいは、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見られた。
- 本校児童は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。



写真1 「一緒に作ろう！」の一場面

2. 2回目 10月20日

(1) 活動について

実施場所 本校

活動名 「学校探検！～友情の証を完成させよう！～」(写真2)

活動内容 ①校内オリエンテーリング ②製作活動

(2) 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」を完成させた。
- ・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。

(3) 児童の様子

- ・本校児童からの附小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？」と聞いたり附小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、本校児童が活動に遅れると同じグループの附小児童が待つことや、本校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附小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製作活動では、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。



写真2 「学校探検！～友情の証を完成させよう！～」の一場面

3. 3回目 12月16日

(1) 活動について

実施場所 附小

活動名 「なかよしクリスマス会」(写真3)

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

(2) 活動概要

- ・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、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、本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。

(3) 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、相手校である附小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児童から見られた。

- 玄関で迎えてもらった際に、附小児童から「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、附小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、附小児童の関わりに、返事やうなずきで応答したり、「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。



写真3 「なかよしクリスマス会」の一場面

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。

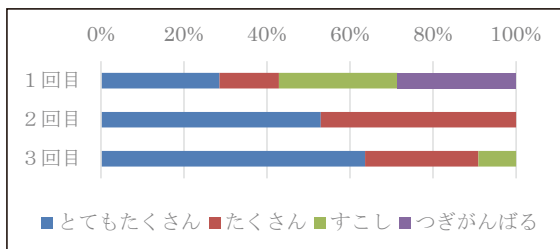


図2 Q1 附小のお友達と一緒に活動できたかな?

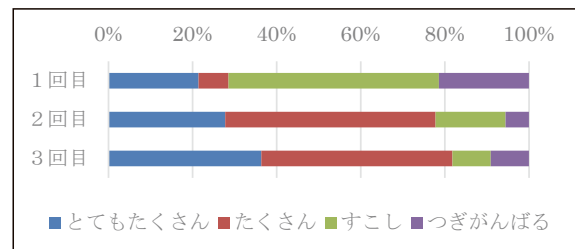


図3 Q2 自分から附小のお友達に話しかけることができたかな?

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附小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で、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、受容的行為が少なく見える。〔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、附小児童の男子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）、附小児童（女子1名）と比率が偏ったこと、かつ、附小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が附小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附小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	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？ 〇〇していこう	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
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ることば	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)
	計	25 (100)	64 (100)	105 (100)

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、附小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、附小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。

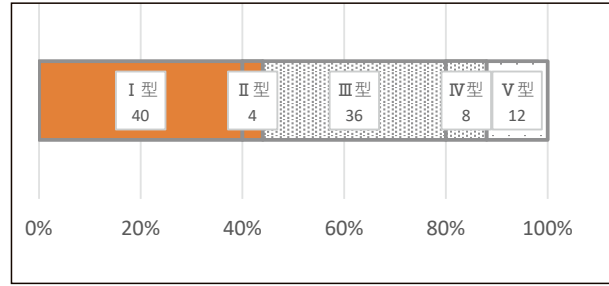


図7 児童Aの基準毎の割合

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。

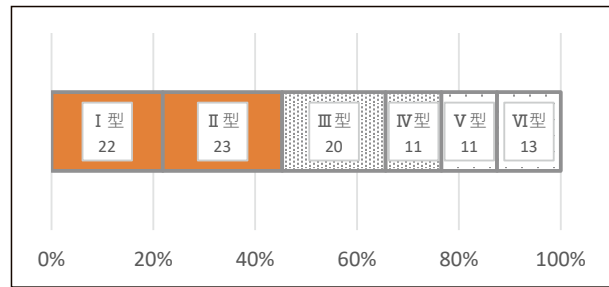


図8 児童Bの基準毎の割合

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6学年ということで交流・共同学習を行った附小児童よりも学年が上のため、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。

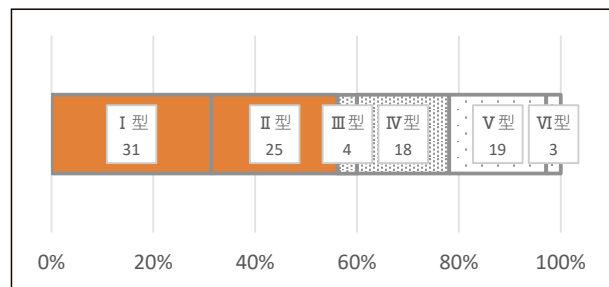


図9 児童Cの基準毎の割合

図7～9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、質の高い相互伝達が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、分析で抽出された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、附小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. 附小児童の振り返り

表6は附小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】 怪我をした人が通う学校。 体が不自由な子供。 体が悪い人。 それぞれ違う障害をもっている。</p>	<p>【障害について】 障害が（怪我、支援）ある人。 【子供たちのへの印象】 優しい子供たちだと思います。 優しく元気な子供たちだと思いました。</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。 勉強が普通の子供よりできない子。 障害があつたり体が不自由だつたりする子がいるところ。 【子供たちへの印象】 障害があつても優しい子供たち。 障害があつても一生懸命勉強している。 障害があるけれどへこたれずに元気に頑張っている。 障害のある子供たちだと思います。 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つました。 元気いっぱい、考えている。 どこか変わっているところがある子供たちだけど、障害と向き合つていてすごいと思う。だから、とても強い子供たちだと思つています。 優しく相手のことを思える子。 障害や悩みで苦しんでいる子だと思つう。</p>	<p>優しい。 優しい子供。 優しく、礼儀、正しい人たち。 体が不自由だけど、優しい子供たち。 障害があつても、明るくて元気な子供たち。 素敵な子。 自分から僕たちに話してくれる子と思つました。 クリスマスツリーの飾りなど、ものづくりの得意な子供たちなんだと思つました。 素直にしている、いい子供達だと思つました。 すぐに仲良くなれる子供たちでした。 違うところがありながら、仲良くしている。 【比較】 自分たちとはちょっと違う人たちだと思つます。 私たちとは少し違うところがある子だと思つました。</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。水野・徳田（2014）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、附小児童らは優しさや親しみやすさ、違いに注目した記述が目立っており、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附小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。 • 気をつ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つけた。 • 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、今年度のように附小児童にとっても「かかわ

り」の質が高まる機会となる学習活動を附小教員と一緒に考えていきたい。

VI. 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、ほとんどの児童が附小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、本校の対象児童において、附小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様子が確認できた。さらに、相互伝達及び対話成立状態の水準や附小児童のアンケート結果からは、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、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附小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 『共同製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、相互伝達及び対話成立状態の水準や附小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、附小児童にとっては障害理解を深めるための身体性を通じ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、附小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。

今年度は当日以外の場面でも、附小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製作した「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。

謝辞

研究にあたり、様々なご協力をいただいた弘前大学教育学部附属小学校の八嶋孝幸先生、工藤麻乃先生をはじめ諸先生方に感謝申し上げます。

VII. 参考文献

- 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，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，pp.43-53。
- 水野智美・徳田克己（2014）「身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案」．障害理解研究（15），1-8。
- 中村義行（2011）「障害理解の視点－「知見」と「かかわり」から－」．佛教大学教育学部学会紀要，10，1-10. 12

- 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の研究 (1)」『東京大学新聞研究所紀要』 第9号, pp.57-82.
- 富永光昭, 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, 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.