

# 小学校における交流及び共同学習の現状と課題 —特別支援学級の児童の社会性を中心に—

発達臨床支援高度化コース

16AD108

山本朱音

【指導教員】 長江清和 名越斉子 宗澤忠雄

【キーワード】 交流及び共同学習 特別支援学級 児童の社会性

## 1. はじめに

インクルーシブ教育システムは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要とされている。

(障害者の権利に関する条約第 24 条) 共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると示唆される。

また、2016 年 4 月施行の障害者差別解消法によって合理的配慮の提供が義務化され、教育現場でも幼児児童生徒一人ひとりの障害特性や困難さに合わせて配慮していかなければならない。教員や支援員の確保、施設・設備の整備、教育課程の編成や教材の配慮等が求められている。

インクルーシブ教育システムでは、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場を用意しておくことが必要である。本研究では、その多様な学びの場を繋ぐ役割を担っている交流及び共同学習に焦点を当てていく。

## 2. 問題の所存

### (1) 交流及び共同学習

現在、わが国では障害の有無に関わらず皆が共存し、お互いを認め合える共生社会の実現が目指されている。学校教育でも、障害のある児童と障害のない児童が共に学ぶことは、障害の有無に関係のない共生社会を形成するために重要であると言われている。その取り組みとして交流及び共同学習が挙げられる。(文部科学省) また、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育の推進(報告)」でも交流及び共同学習の推進が示されている。

(文部科学省, 2012)

交流及び共同学習は、特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる。交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに多様性を尊重する心を育むことができる。(文部科学省)

1979 年に学習指導要領が改訂されて以来、各校で交流教育が推進されてきた。交流教育は、障害のある子どもと障害のない子どもが共に活動し、お互いを認めることを促す教育政策および実践である。(文部科学省, 1995) しかし、交流教育においては、障害のある児童は実態に合わない指導を受けていたり、障害のない児童と対等な関係を築くことができなかつた等、十分な教育が図れていなかった。

2004 年の障害者基本法の一部改正により、交流及び共同学習という用語が初めて登場し、その後、小・中学校の学習指導要領や特別支援学校の学習指導要領の中にもこの用語が明記された。(文部科学省, 2008) さらに、2010 年に設立された「障がい者制度改革推進会議」においては、「交流及び共同学習」を推進することが求められている。(内閣府, 2010) この交流及び共同学習は、障害のある児童と障害のない児童が同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場である。この点からも交流及び共同学習の必要性は高い。

2014 年 5 月 1 日現在、義務教育段階における特別支援教育を受けている生徒児童は 3.33% (約 34 万人) おり、その中で、特別支援学校 0.67% (約 6 万 9 千人)、特別支援学級 1.84% (約 18 万 7 千人)、通級による指導 0.82% (8 万 4 千人) である。2014 年の特別支援学級の生徒児童数は、2004 年比で 2.1 倍になっており増加傾向である。以前に比べ、特別支援学級での特別支援教育の需要が高まっていることが伺える。

図 1 と図 2 は 2008 年に国立特別支援教育総合研究所が全国の小中学校に行った調査である。図 1 は調査対象生徒児童が一週間で受けている時間数であり、平均で 26.6 時間授業を受けている。図 2 は調査対象の授業時数

の内、通常の学級で交流及び共同学習を行っている時間数である。週に0時間（6名）から28時間交流授業を受けている児童生徒までおり、平均は9.8時間である。

図1 児童が受けている授業の総時間数  
(国立特別支援教育総合研究所, 2008)

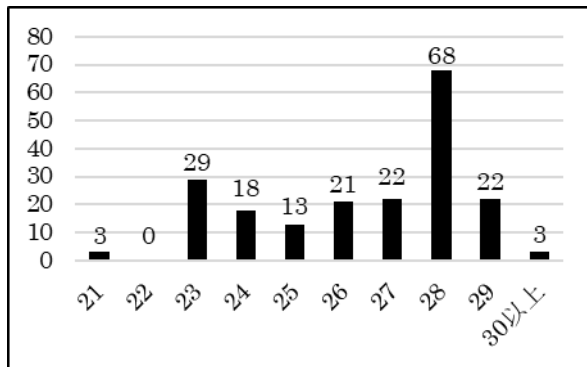
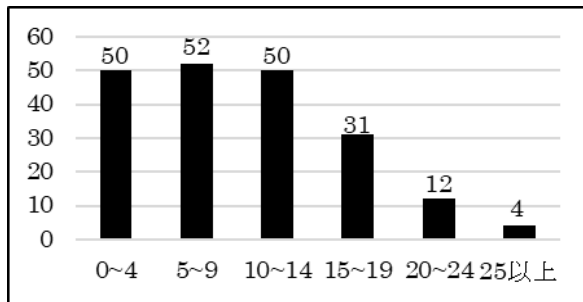


図2 交流及び共同学習の時間  
(国立特別支援教育総合研究所, 2008)



## 2) 特別支援学級の実態

現在、交流及び共同学習は各学校で工夫を凝らして実践されているが、教育目標の不明確さを課題に挙げられることもある。そのために、交流そのものが目的になっている実践があることも指摘されている。また、交流及び共同学習は、障害のある子どもの主体的な学習と障害のない子どもたちとの共同学習を両立し得てないという課題もある。(山本, 池田, 永田, 金森, 2007) 交流及び共同学習の教育目標として①対等かつ平等な関係を築くこと②集団対集団で共に学ぶこと③「障害や障害者問題に関する科学的な認識」を深めること(金丸・片岡, 2016)が挙げられている。このことから、特別支援学級の児童も通常の学級の児童も対等で、お互いを認め合うような人間関係を築くことの重要性が伺える。また、集団を基本として共に学ぶことで障害の有無に関わらずどの児童も成長でき、共同活動が促されることが言える。さらに、交流及び共同学習において障害理解教育の必要性も示唆されている。交流及び共同学習の目的として、通常の学級担任においては「思いやりの心を育む」「人間関係づくり」「特別支援学級児童の理解」を挙げている。特別支援学級の担任は「人間関係作り」「特別支援学級児童の理解」を挙げており、交流への双方の期待はほぼ一致している。(遠藤・佐藤, 2012) さらに、別の調査でも小学校の教員においては「校内でのつながりや人間関

係を形成する」という目的が最も多くなった。(山本・佐藤, 2008) そこで、通常の学級と特別支援学級の担任が共通して挙げている「人間関係」を中心に述べていく。

## (3) 児童の社会性

### ①児童期の人間関係

児童期になると、人間関係は親子関係を中心にした家族関係から仲間関係、あるいは家族以外のおとなとの関係へとひろがっていく。特に仲間関係への展開は、垂直な人間関係から水平な人間関係へのひろがりであり、庇護的な人間関係から対等の人間関係への質的な転換を意味する。(小石, 1995) 児童期以前の幼児期の仲間関係は基本的には親や教師、保母などのおとなに強く依存している。それに対して児童期においては、仲間関係に大きな変化がみられる。入学当初は教師依存が大変強いが、子ども同士でいっしょに活動することを通して、徐々に仲間関係は親や教師などのおとなからの距離をとり始める。(小石, 1995) このように、家族や保育者などの大人に依存していた幼児期とは異なった人との関係が多く観られるようになり、人間関係は質的に多様化し、量的にも増えていくのである。

また、子どもの友情には3つの発達段階があると言われている。(Bigelow, 1977) 幼児期に近いほど友達に対する概念は自己中心的で利己的なものでり、児童期に入り共同、規則の共有、相互理解、受容等、社会性が発達していく。Parten (1932) の分類に従えば、一人遊びから協同遊びに発展していくことは社会性の発達の目安になることが指摘されている。また、協同遊びに達すると、①共通の目標に向かって組織され統制された集団の形成②リーダーの出現③集団への所属感④異なる役割を分担し、互いに助け合う⑤共通目標に向かう分業(戸次, 2014)が行われるようになる。遊びを通して社会性が発達するのは、子どもたちだけの世界が作られることによると言われている。おとなという権威がないから、遊びは子どもたちの自治的な社会になる。(小石, 1995) そのため、大人への依存が高かった幼児期とは異なり、児童期になると社会性が育つと言われている。

表1 Bigelow の子どもの友情の概念

段階	学年	概念
報酬・コストの段階	2.3年生	友人とは近くに住み、自分と一緒にまたは自分のしたいように遊んでくれる人
規範的段階	4.5年生	友人には忠誠が期待され、共同、助け合いなどが求められる。価値や規則、規範の共有が重要。
共感的段階	5.6.7年生	忠誠、誠実のほか、相互理解、受容、共通の趣味、親密な自己開示が友人には期待される

表2 Partenの遊びの発達段階

①何もしていない	遊ぶ様子はなく、周りの出来事に気を取られている
②傍観	周りの子どもの様子を見ているが、遊びには加わらない。
③一人遊び	近くで子どもが遊んでいたとしても、話しかけることはなく一人で遊んでいる。
④並行遊び	近くの子ともと同じような遊びをしているが、相互交渉は見られない。
⑤連合遊び	子ども同士が同じ遊びをし、会話や物の貸し借りがある。役割分担が明確ではない。
⑥協同遊び	組織化された集団遊びである。共通の目標を達成するために役割分担が行われる。

## ②特別支援学級の児童の人間関係

特別支援学級は、通常の学級の児童とは相互作用頻度が低いという研究結果が多く報告されてきた。障害児と健常児との相互作用が乏しいことの原因は、障害児自身の社会的発達の遅れのみならず、一緒にいるクラスメイトが障害児という、いわば二重の不利を背負わされているからであるという。(Lord,1984) また、障害児が健常児と円滑に関われない原因は、本人の発達の遅れのみならず、健常児や教員の理解の乏しさ、学校内の環境等も関係していると考えられる。

肯定的な人間関係は様々な能力の発達を促したり、社会的支援の文脈を付与するに加えて、子どもの精神的健康にも影響する。(Robert, 2002) 反対に、人間関係に困難を示した子どもは、様々な社会的な適応困難に陥るリスクを持つようである。(Cobb, 1976) このことから、児童の人間関係が重要であるということが分かる。また、普段決まった仲間や教員としか関わらない傾向がある障害児は、多くの仲間との関わりの中で人間関係や集団での適応を学び、社会性を育むことが交流及び共同学習で期待されることであると考えられる。

## 3. 目的と仮説

### (1) 目的

本研究では小学校における交流及び共同学習の現状と課題について明らかにしていく。その中でも、特別支援学級の児童の社会性について注目し、特別支援学級の児童がどのように、どういった状況で通常の学級の児童や教員と関わりを持つのかを交流及び共同学習の場における人間関係の実態を明らかにしていくことを目的とする。これにより、課題が明らかとなり、児童の人間関係面の支援につながると考えられる。観察では、対象である特別支援学級の児童の人との関わりでの行動特徴を

明らかにし、場所や周りの人等の環境が頻度や働きかけに影響を与えるのかを検討する。

### (2) 仮説

交流及び共同学習の意義として以下の4点を仮説として挙げる。①通常の学級の児童との仲間関係が形成される。②分からないことがあれば支援を求めようとし、またその支援を受け入れようとする。③支援に依存せず、周りを見て行動しようとする④特別支援学級では扱えない内容(得意な科目)を交流及び共同学習で発揮し、周りの児童に認めてもらうことができる。この4点は、特別支援学級の児童の社会性に影響を与えると考える。

## 7. 方法

### 1. 観察

#### (1) 観察対象

本研究の研究対象は、A市B小学校の特別支援学級の2クラス在籍の児童である。自閉情緒クラス、知的クラスそれぞれ1組ずつあり、自閉情緒クラスは5名(6年生2名、5年生1名、4年生1名、2年生1名)、知的クラスは3名(6年生1名、5年生2名)である。その中でも、教科で交流及び共同学習を行っている自閉情緒クラスの6年生男子1名(以下、A児)、自閉情緒クラスの6年生女子1名(以下、B児)、知的クラスの5年生女子1名(以下、C児)を主に対象とした。また、特別支援学級の教員は、自閉情緒クラスに男性教諭1名、知的クラスに女性教諭1名、支援員(女性)が1名いる。

#### (2) 観察期間と観察時間

本研究の観察は、平成29年4月20日から7月21日までの毎週木曜日・金曜日の週2日間行った。1時間目から6時間目まで児童と共に過ごし、交流及び共同学習がある時間に、通常の学級での授業を観察した。実際に観察を行った日数は24日間で、授業での交流を観察した回数は47時間(1時間=45分)である。

#### (3) 観察者の立場

本研究では、参与観察を行った。交流及び共同学習のある時間に1名の児童に同行し、通常の学級の授業を45分間観察した。特別支援学級の児童と通常の学級の児童の関わりを観察したかったため、観察者は対象児に関わりすぎないように心掛けた。また、対象児が観察者に質問してきたり、困った様子で観察者を見る場合には、通常の学級の児童に聞いてみるように促した。

特別支援学級の授業では、T2のような立場で授業に参加した。個別の学習の場面では、1対1で対応し学習を支援した。

#### (4) 記録方法

観察記録は、筆記記録によって行った。記録は、交流

及び共同学習で通常の学級に赴き学習する対象児の様子を参与観察しながら行った。対象児と通常の学級の児童の普段の関わる姿に影響を与え過ぎないように、対象児とは距離を取って観察を行い記録した。また、授業時間だけでは記録できないこともあったため、その日の放課後に改めてノートに記録をした。

### (5) 対象児について

#### 【A児】

自閉情緒クラスの6年生で、広汎性発達障害と診断されている。社会・外国語活動・音楽・運動会の前は体育（組体操等の練習）、給食（週1回）での交流及び共同学習を行っている。

交流及び共同学習を行う学級は6年2組で、担任は男性教諭であり、児童数は26名である。社会は、担任の教諭、外国語活動は英語指導員及び担任、音楽では音楽専科の女性教諭が授業を行っている。

#### 【B児】

自閉情緒クラスの6年生で、広汎性発達障害と診断されている。外国語活動・図画工作・運動会の前は体育・給食（週1回）の交流及び共同学習を行っている。

交流及び行動学習を行う学級は6年1組で、担任は男性教諭であり、児童数は26名である。外国語活動は、英語指導員及び担任、図画工作では専科の女性教諭が授業を行っている。

#### 【C児】

知的クラスの5年生で、広汎性発達障害、精神遅延と診断されている。外国語活動・音楽・運動会前は体育・給食（週1回）の交流及び共同学習を行っている。

交流及び共同学習を行う学級は5年1組で、担任は女性教諭であり、児童数は28名である。外国語活動は、英語指導員及び担任、音楽では専科の女性教諭が授業を行っている。

## 2. 分析

### (1) 分析方法

本研究では、実際に観察し記録した中から「対象児が通常の学級の児童や教員と関わった場面」の事例を抽出し分析の対象とした。

筆記記録において、児童や教員の行動、可視的事実を客観的に記述するものと、その場で観察者が感じた児童の気持ちや児童や教員との関係の様子なども、区別して記述を行った。

### (2) 本研究における「関わった場面」の定義

本研究の「関わった場面」を大きく対象児が、「相手から働きかける」「相手から働きかけがある」に分類する。また、その働きかけが、「明示的（話しかける、質問する）」「暗示的（模倣、相手を見る）」かを区別した。働きかけに対する反応を「反応あり」「反応なし」で大別し、「反

応あり」の場合には、「応答する」「見る」「動作（頷く、首を横に振る、相手に触れる等）」「拒否」に分類する。また、働きかけに対して反応がなければ「反応なし」に分類する。（表3）（金・細川参考）

		自分から働きかける		相手から働きかけがある	
		明示的	暗示的	明示的	暗示的
反 応 あ り	応答				
	見る				
	動作				
	拒否				
な し					

表3 分類表

## 8. 結果

### (1) 自分から働きかける

#### 【A児】

自ら通常の学級の児童に明示的な関わりを持つ場面は観られなかった。教員に対し授業前後には、話かける（教員の名前を呼ぶ等）様子は観られたが、授業中に関わる様子はほとんど観られない。教員に働きかける際は、自分の関心が高いものを必要とするときに質問をする姿が伺えた。（事例①）また、暗示的な関わりは毎授業で観察できた。例えば、プリントを書いている周りの児童の様子を見たり、鉛筆を忘れた際には周りを見たりという行動である。授業を行っている教員の方を見ていることも頻りに観られ、指名をされることもあった。（事例②）

#### 【B児】

自ら通常の学級の児童に明示的な関わりを持つことは観られなかった。困ったことがあると、観察者の方を見たり、質問してきたりする。観察者は周りの児童に聞くように促したが自ら言葉を掛けることはなく、教員に質問をしに行くことが多い。（教員に対しての明示的な関わり）しかし、教員に質問を上手く伝えることができないこともあり、その場合は教員が対象児の作業を見に行き状況を把握して助言をする場面もみられた。暗示的な関わりとしては、図画工作の際に、作業の工程を隣の児童を見て確認をしていた様子が伺えた。

#### 【C児】

通常の学級の児童に明示的な関わりを持つ場面は、1回観察することができた。（事例⑤）暗示的な関わりは、隣の児童のプリントを覗く、グループワークでの活動で周りの児童の模倣をするなどが観察できた。どの授業でも一斉、グループ活動共に、周りの児童の模倣して積極的に授業に参加していた。C児は、教員に働きかけるといことはほとんど観られなかった。

### 【対象児の働きかけに対する反応】

これらの対象児の関わりに対して通常の学級の児童

は、対象児の明示的な関わりには応答をしていた。それに対し対象児は、領き問題を解決した様子であった。また、一斉活動時の暗示的な関わりに対しては、反応なしの場合が多い。一方、グループワークの場面では、対象児がプリントを記入できず周りを見ていると「ここに書くんだよ。」「何書く?」という助言をする様子が観られた。対象児が鉛筆を忘れ、辺りを見回していると隣の児童がそれに気付く、対象児に鉛筆を貸すという場面も観られた。

## (2) 相手から働きかけがある

### 【A児】

相手からの明示的な関わりは頻繁に観察することができた。交流及び共同学習の教室にはいると、「A君、ここに机準備するよ。」と声を掛ける場面が多く観られた。この時に声を掛ける児童は、毎回同じ児童の数名である。それに対してA児は応答せず、用意された机に座る。授業内では、グループ活動の場所が分からなかったり、輪の中に入れなかったりする際に「A君こっちだよ。」と共に活動ができるように声掛けをしていた。A児は応答はしないが、声を掛けられると相手の方を見てから行動することが多い。

### 【B児】

外国語でのグループ活動になると、英文と一緒に読むように促したり、プリントの書く場所を教えたり等、相手からの明示的な働きかけが多く観られた。それに対し、B児は頷いたり首を横に振ったりと動作で反応することがほとんどである。また、図画工作では周りの児童がB児の作品を見たり、褒めたりする場面を観察できたがB児は反応を示さないことも多かった。図画工作では、4人1テーブルで作業を行うがB児に明示的に働きかける姿はほとんど観られなかった。教員は、直接B児に支援するというよりは、周りの児童にペアになってあげるように指示したり、手伝おうとする児童に「Bは出来るから、本人に任せてあげて。」といったり間接的に働きかける様子が伺えた。

### 【C児】

外国語、音楽共にグループ活動になると児童が働きかける姿が観られた。どこのグループに入るか分からないような動きを取ると、気付いた児童が「Cちゃんと同じグループの人誰?」と児童全員に働きかける児童がいた。C児は、呼ばれたら素早くグループの元へ移動する。また、音楽の木琴の合奏では、順番待ちをしている児童が曲に合わせてけん盤を指でさしC児がそれに合わせてけん盤を叩いていた。また、児童の明示的な働きかけに対する反応は、時間差は出来るものの、ほとんど応答していた。

## 9. 児童の社会性に関するアンケート

観察期間は、特別支援学級の授業・交流及び共同学習の様子を観察することができたが、対象児からは特別支援学級と交流及び共同学習で授業を受ける様子に違いがあることが伺えた。そこで、どのような点に差があるのか、特別支援学級の担任と交流先の教員とそれぞれの視点から明らかにしたいと考え社会性に関するアンケートを実施した。

社会的スキルは、「自己及び相手にも互いに価値のある方法で相互作用する能力」、「他者からの正の反応を最大限に引き出し、負の反応を回避するような行動」であり、仲間との相互作用を円滑に行うために必要な能力である。仲間との相互作用に問題がある場合には、社会的スキルが欠けている、あるいは学習されていないと考えられ、養育者・教育者にはそれらの獲得を促すような援助が求められる。(渡辺, 2010)

社会的スキル(幼児期)は、表5に示しているように円滑な人間関係を営むために必要な行動である「社会的スキル領域」と、人間関係を阻害する行動である「問題行動領域」の2つから捉えることができる。(中台・金山, 2002)

アンケートに幼児用の社会性スキルの評定項目を用いた理由は、観察期間に特別支援学級の児童の社会的スキルが児童期に達していないと判断したからである。

### (1) 対象

特別支援学級の担任、交流及び共同学習を行っている学級の担任、授業を行っている専科の教員を対象とする。

### (2) 時期

平成29年12月末日

### (3) 内容

特別支援学級の担任には、交流及び共同学習を行っている児童3名それぞれの用紙を配布し3名分のアンケートを行った。交流及び共同学習で授業を行っている教員は、授業で受け持つ児童に対してのアンケートである。両者に同様のアンケートを配布し、教員が受け持つ授業内の対象児の社会性についての回答をお願いした。25の項目について、「はい」「いいえ」で回答する。

アンケートでは、幼児用社会的スキル尺度教師評定版(渡辺, 1999)を使用した。これは幼児の社会的スキルを測定する尺度として信頼性、妥当性の高さが証明されている **Social Skills Rating System** を参考に作成されたものである。

表4 事例

児童	誰から誰に	明・暗	反応	内容
①A	Aから教員	明(質)	応答	【音楽】授業終わり整理して帰る場面。列から抜け出して教員の元へ向かう。A「26年度のCDありますか。」T「ん？」A「(曲名)が入ってるやつ。」T「あーA君ごめんね、先生持ってないの。教室にはない？」A「うん、ない。」Aは教室を出る。
②A	Aから教員	暗(見)	応答	【外国語】前回学んだ単語を振り返る場面。単語が分かる児童が手を挙げ教員が指名し英単語を答える。2人目の指名が終わり、A児は教員の方を見ている。教員が「A君答えられそうかな？」とA児を指名する。A児「(頷く)」教員「それではA君お願いします。」児童が注目する。A児は起立し「...boy」と答える。教員「そうですね！みんな拍手！」A児は座り、下を向きながら口元を緩ませる。
③B	児童からB	明	無	【図工】絵の具で色を塗り、完成して休み時間に入ろうとする場面。Bは机の上に作品を置き自分の椅子に座っていた。女児「Bちゃんのすごく細かい！すごい！」B「...」それを聞いた児童数名がBの元へ集まる。「ほんとだ！」「すごい上手！」「すげー」等とBの作品をBの背中側から見て発言する。Bは自分の絵を見たまま表情を変えずうつつむいている。
④B	児童からB	明	動作	【外国語】プリントを各自で記入した後、グループで会話を練習する場面。児童「Bちゃんおいで！」B児はどこに座るか迷い、周りを見回してから座る。児童「書き終わった？」B児「(首を横に振る)」教員「〇〇さん、Bとペアになってあげて。」児童「私の一緒に見て練習しよう。」B児「(頷く)」ペアになってグループで会話の練習をするが、B児はプリントを見て声は出さない。
⑤C	自からC	明(質)	応答	【外国語】自分の好きな遊びを黒板に掲示されているもの(なわとび、あやとり等)から選び、フルーツバスケットをする内容。全員で輪になり、床に座りゲームが始まる。C児は動かずに座っていた。鬼の児童「ジャンプロープ」何人かの児童が動き出す。Cが隣に座っている女児に「ジャンプロープってなんだっけ？」と尋ねる。女児「なわとびだよ。」C「あ！(3回頷く)」
⑥C	児童からC	明	応答	【外国語】自分の好きなスポーツを英語でプリントに記入した後、5人グループに分かれて発表するという場面。C児は記入していなかった。男児「Cちゃん何のスポーツが好き？」C「...」男児「ここに書くんだよ。」C「...」男児「ドッジボール？」C「...」男児「僕はサッカーって書いたよ。Cちゃんはサッカー好き？」C「(頷く)」女児「なんて書く？」C「サッカー」

表5 社会的スキル評定項目

社会的行動スキル領域
【主張スキル】
①自分から仲間に話しかける
②友だちをいろいろな活動に誘う
③不公平なルールには適切なやり方で疑問を唱える
④容易に友だちをつくる
⑤不公平な扱いを受けたと感じたら、教員にそのことをうまく話す

【自己統制スキル】
⑥仲間と言いつたりする場面で、自分の気持ちをコントロールする
⑦仲間と対立したときには、自分の考えを変えて折り合いをつける
⑧批判されても、気分を害さないで、落ち着いて対応する
⑨仲間からいやなことを言われても、適切に対応する
【協調スキル】
⑩言われなくても教員の手伝いをする
⑪教室での活動に自分から進んで手伝いをする
⑫授業で使用した道具や教材等を片づける

《問題行動領域》

【不注意・多動行動】

- ⑬不注意である
- ⑭注意散漫である
- ⑮そわそわしたり、落ち着きがなかったりする（多動である）
- ⑯決まりや指示を守らない

【引っ込み思案行動】

- ⑰さびしそうにしている
- ⑱仲間との活動に参加しない
- ⑲他の児童と一緒にいるとき不安そうである
- ⑳ひとりで活動をしたがる
- ㉑悲しそうであったり、ふさぎこんだりする

【攻撃行動】

- ㉒他の児童がしている活動の邪魔をする
- ㉓人や物に攻撃的である
- ㉔仲間との言い争いをする
- ㉕かんしゃく持ちである

(4) 結果

A児 (はい=○, いいえ=×)

	特学担任	通常担任	専科
①主張	○	×	×
⑧自己統制	×	○	○
⑨自己統制	×	○	○
⑯不注意	○	×	×
㉕攻撃	○	×	×

B児

	特学担任	通常担任	専科
⑧自己統制	×	○	○
⑨自己統制	×	○	○
⑬不注意	○	×	×
⑰引っ込み思案	×	○	×
⑱引っ込み思案	×	○	×
⑲引っ込み思案	×	○	○

C児

	特学担任	通常担任	専科
①主張	○	×	×
②主張	○	×	×
⑤主張	○	×	○
⑪協調	○	×	×
⑭不注意	○	×	×
⑮不注意	○	×	×

10. 考察

本研究では、特別支援学級に在籍している3名の児童を対象に交流及び共同学習での人との関わりの特徴に関して検討した。その結果、明示的な働きかけについては対象児

が自分から相手に働きかける行動より、相手から働きかけられることの方が多くことが観察より分かった。反対に相手からの暗示的な働きかけは少なく、対象児は暗示的な働きかけをすることが多い。また、働きかけに対する反応は、相手から明示的な働きかけがある場合、C児の場合は児童・教員に対しても応答することが多い。A児B児に関しては、拒否はしないが通常学級の児童に対しては反応はみられないことや相手を見るという場面が多く観察された。また、教員に対しては応答を示すことが多い。A児B児C児共に暗示的な働きかけに対しては反応する様子はないが、拒否はせずその働きかけを受け入れている様子が伺えた。

対象児は、授業で分からないことや困ったことがあると相手に働きかける傾向がある。授業に参加し、分からないから学習をやめてしまうといったような行動は観られなかった。ただ、分からないこと困ったことがあると周りの児童に自ら助けを求めることはほとんど観られない。A児B児に関しては、何か聞きたいことがあると観察者に助けを求めようとする場面が多かった。近くの人に聞くよう促すと、教員のところに行くが上手く自分の伝えたいことが伝えられない場面も多く観られた。

また、対象児の模倣や働きかけが多い場面は、外国語活動・音楽共にグループ活動の場面で多く観られた。グループ活動では、児童同士が向かい合い距離も近いので通常の学級の児童を観て、模倣をし活動が行えたのではないかと考える。通常の学級の児童にとっても、対象児と距離が近く、学習内容でつまづいているところを見ることができ、働きかけが多くなったと考える。また、グループ活動では英語でのジェスチャーと取り入れた会話の練習、英語でのゲーム遊び・楽器を使用した合奏の練習等を行うことが多かったので、対象児にとってその内容が分かりやすく積極的に参加する様子が伺えた。そのため、グループ活動では通常学級の児童の明示的な働きかけが多く観られたのではないかと考える。

一方、一斉活動では対象児は自分の持ち物を触っていたり、教室の掲示物の方を見ていたり、教科書の別のページを見ていたり授業参加ができていない様子も目立った。また、通常の学級の児童は教員の話聞いていたり、プリントを書いたり一斉活動はもちろん自身の学習に集中している。周りの児童や教員からの支援・指示は観られない場合が多かった。そのため、対象児はその時間に何をすべきなのか分からず、授業以外のことに興味を示したのではないかと考えられる。

観察では、特別支援学級の授業を受ける姿と交流及び共同学習で授業を受けている場合では対象児の様子が異なっているのが伺えた。また、アンケートを比較しても、対象児の言動が異なっていることを明らかにできた。A児の場合、特別支援学級内では仲間に話しかけるという回答だが、交流及び共同学習では、その行動が観られないという回答である。自己統制項目では、特別支援学級では自己統制が

できないこともあるが、交流及び共同学習内では自己統制が観られるという回答である。決まりや指示を守らない・かんしゃく持ちであるという回答でも差が観られた。B児は、特別支援学級では自己統制ができない場合があるが、交流及び共同学習ではそうではない。引っ込み思案の項目では3項目の差が観られ、交流及び共同学習では寂しそう・仲間との活動に参加しない・不安そうであるといった回答があった。C児に関しては、主張の3項目に差が観られた。仲間に話しかける・活動に誘う・公平な扱いを受けたら教員に上手く伝えられると特別支援学級ではこのような行動が観られるが、交流及び共同学習では観られないと回答があった。また、教室で自ら進んで手伝いをする項目でも差が観られた。不注意・多動に関しても2項目の差があった。

これらの結果は、特別支援学級の授業と交流及び共同学習共に観察した際にも伺えることもできた。対象児が特別支援学級にいる際には、社会的行動スキル領域である教員や仲間と関わろうとしたり、意見を主張したりするので、人と関わるスキルが無いというわけではないと考えられる。特別支援学級の教員、仲間との関係性があるため関わることもできると考える。特別支援学級は学級の人数が少なく、クラス替え等も少ない。そのため、一人の人と長く関わるのができ仲間関係が形成されているのではないかと考える。通常の学級の児童とも、仲間関係が今まで以上に形成されれば自分から働きかけることが増えていくのではないかと考えられる。

対象児の明示的働きかけは少なかったものの、通常の学級の児童からの明示的な働きかけは頻りに観られたため、対象児が通常の学級の児童と関わる機会は少なくない。また、対象児は通常の学級の暗示的働きかけは行っているため、授業や自分の周りの児童に関心があると考えられる。しかし、通常の学級の児童からの働きかけに対し、反応しなかったり、相手を見ることなく頷いたり、周りの児童に助けを求める必要がある様子でも話しかけられなかったりと相互作用がないのは対象児のスキル不足であると考えられる。さらに、対人関係に問題を示す子どもがいるような状況について、その子だけに問題があるのではなく周囲の子どもの態度に問題がある。(小石, 1995)

相互作用は少ないものの、通常の学級の児童が手伝ってくれようとする拒否はせず、支援を受け入れているように伺えた。特別支援学級では、教員に依存する場面も多いが、一方、教員や仲間の助言や支援を素直に受け入れない様子も観られた。さらに、交流及び共同学習では周りの児童を見て行動・模倣する姿が多く観られたが、特別支援学級では困ったことがあると教員を呼び自分で解決しようとする姿も観られた。対象児にとって、容易に助けを求められる関係であるからこそ、教員の支援に依存してしまうことがあると考えられる。

事例3でもあったように、交流及び共同学習では特別支援学級では扱えない内容の授業を受けることもでき、得意な分野で能力を發揮することも少なくない。普段見せて

いない一面を通常の学級の児童にも知ってもらい、その能力を認めてもらうことで対等な関係を築くこともできると考える。

これらのことより、交流及び共同学習は特別支援学級の人間関係や社会性を育む機会になると考えられる。そのために教員や周りの児童の理解を得て、環境を整えるという課題もある。また、社会的スキルが皆無でないのにも関わらず、交流及び共同学習においてそれを發揮できないのは対象児の課題でもある。したがって、特別支援学級で社会的スキルを獲得する、發揮できるようにする指導・支援が必要であると考えられる。

## 引用文献

- Bigelow,B.J.(1977)Children's friendship riendship expectations : cognitive-developmental study.
- Cobb,S.(1976)Social support as a moderator of life stress.Psychosomatic
- 遠藤恵美子・佐藤慎二(2012)小学校における交流及び共同学習の現状と課題—A市の通常学級担任と特別支援学級担任への質問紙調査を通して—。植草学園短期大学研究紀要
- 金丸彰寿・片岡美華(2016)「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性—1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して—。特殊教育学研究
- 小石寛文(1995)人間関係の発達心理学3 児童期の人間関係。培風館
- Lord,C.(1984)The development of peer relations in children with autism.In F.J.Morrison,C.Lord & D.P.Keating(Eds.),Applied development psychology
- Parten,M.B.(1932) Social participation among pre-schoolchildren.Journal of Abnormal and Social skills for friendship making.
- 中台佐喜子・金山元春(2002) 幼児の社会的スキルと孤独感。カウンセリング研究
- Robert,L.K, & Lynn,K.K.(氏森訳)(2002) 自閉症児の発達と教育。二瓶社
- 渡邊朋子・岡安孝弘・佐藤正二(1999) 幼児用社会的スキル尺度の標準化に関する研究。日本行動療法学会第25回大会発表論文
- 渡辺弥生(2010) 図で理解する発達：新しい心理学への招待。福村出版
- 山本壮則・池田聡・永田忍・金森裕二(2007) 障害理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究。大阪教育大学教育学部障害児教育講座 障害児教育研究紀要