

琉球大学学術リポジトリ

遠隔地間の特別支援学級における交流学習の取り組み
ー遊びを通じたコミュニケーション意欲の向上をはかる指導の工夫ー

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2011-06-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, 浦崎, 武, Sesoko, Masae, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/20189

遠隔地間の特別支援学級における交流学習の取り組み

— 遊びを通じたコミュニケーション意欲の向上をはかる指導の工夫 —

瀬底 正 栄* 浦 崎 武**

Approach of exchange education in the special support class between remote places

:Device of guidance that achieves improvement of communications desire to pass play

Masae SESOKO* Takeshi URASAKI**

学習指導要領にある交流学習では、「児童が他の学校の児童を理解し合うための絶好の機会であり、また、学校同士が相互に連携を図り、積極的に交流を深め、学校生活をより豊かにするとともに、児童の人間関係や経験を広げるなど広い視野に立った適切な教育活動である。」と述べられている。しかし、沖縄県北部国頭地区の現状としては地理的な難しさから他校との交流学習は容易ではなく、生活経験の広がりや自校を中心とした環境で終始していく傾向がみられる。そこで、沖縄県北部国頭地区での交流学習の在り方について、市町村の異なる3校の特別支援学級が実際に交流学習を行い、課題としてあげられたコミュニケーションについて遊びを取り入れた「まち」づくりの活動を通して考えていった。交流学習の中で課題とされてきたコミュニケーションは、統一のテーマ「まちを作って遊ぼう」で行った個々の象徴遊びの中で、回を重ねるごとに改善されさらに関係の形成は子どもたちの新たな生活経験の一つになっていくことが示唆された。

I. はじめに

沖縄県北部の国頭地区は、小中学校のへき地校率が30%、そのうち小中併置校は71.4%であり、また特別支援学級は、35学級中51.5%が名護市以外に点在している（国頭教育事務所，2010）。このような地理的条件から、子どもたちの生活経験を想像したとき、自校を中心とした関わりが主であり、他校との交流が比較的難しい地域であることが推測される。

新特別支援学校学習指導要領総則第1章第2節4の1(6)には、「学校同士が相互に連携を図り、積極的に交流を深めることによって、学校生活をより豊かにするとともに、児童の人間関係や経験を広げるなど広い視野に立った適切な教育活動を進めていくことが必要である」と述べられている（文部科学省，2009）。しかし、現状としては地理的な難しさから他校との交流学習は容易ではなく、事前計画の立案

を含む話し合い、対象児の情報交換、実施に当たっての移動手段、移動時間等の障壁となる事項が多く、生活経験の広がりや自校を中心とした環境で終始していく傾向がみられる。

学習指導要領にある交流学習は、児童が他の学校の児童を理解し合うための絶好の機会であり、また、学校同士が相互に連携を図り、積極的に交流を深め、学校生活をより豊かにするとともに、児童の人間関係や経験を広げるなど広い視野に立った適切な教育活動である。（文部科学省，2009）そこで、沖縄県北部国頭地区での交流学習の在り方について、市町村の異なる3校の特別支援学級が実際に交流学習を行ってみる。しかし、特別支援学級に在籍している子どもたちは、学年や能力等様々な障害の程度の違う子が在籍し、コミュニケーションの方法も表情や身振りで伝える子、不明瞭な言葉で伝える子等多様な方法が存在している。このような子どもたちの交

* East Ele.School,East Village,Okinawa Pref

** Nakanomathi Ele. School , Okinawa City, Okinawa Pref

流を考えたとき、コミュニケーションが一つの課題として存在すると考えられる。

人は欲求の表現解消として、「誰かに伝えたい、誰かに聞いてもらいたい」といった気持ちになることがある。子どものコミュニケーションの広がりには「相手と一緒にいると楽しい、そのことを相手に伝えたい」といった関係が出发点となり、「やりとり」が形成されていく。つまりそれは、楽しい「遊び」からという場合が多い(柚木, 1993)。楽しく、ソフトな小集団での「遊び」の中から、「遊び」の楽しさ、人と一緒にいることの楽しさを感じ取り、気持ちを相手に伝えたいという衝動がはたらくのではないだろうか。岡本(2005)は、子どもの遊びについて、現在の世界を越えて、次の世界を拓いていく「尖兵」的な役割を果たし、また、象徴遊びの活発化は、ことばの獲得の時期と表裏し、その遊びの中にいろいろな形でことばが介入し、より複雑な構造、精緻な過程をもつようになり、「集団的象徴遊び」を作ることも可能になってくると述べている。特別支援学級に在籍している子どもたちの現状を考えたとき、遊びが一人の場で自己に没入した形で進む場合がある。しかし、それを自己遊びとした内閉的に固定されたものと見るのではなく、そこで得たものを対人場面で披露したり、逆に友だちとの遊びで得たものを一人遊びの中で自己脚色して使うなどの新しい行動世界、認知世界が開かれいく「行為」としても考えられる。

そこで子どもたちの様々な実態に則した遊びを通して、コミュニケーション意欲の向上を図りながら、子ども一人ひとりの生活経験の広がりを図っていく交流学習の在り方を考えてみたい。

Ⅱ. 方法

1. 手続

①国頭地区小学校で市町村が異なる特別支援学級(以下支援学級)3学級で実施する。②3学級の担任が、子どもたちの実態を考慮しながら、交流学習を行う。③対象についての情報は、担任や個別の教育支援計画、個別の指導計画から収集する。④交流学習の内容は、デジタルビデオカメラと授業後のアフターカンファレンスで語られたことを記録として残す。⑤小考察は、筆者自身が目にとまった行動について抽出する。また考察の観点は、他者との遊びを通じた関わりやコミュニケーション意欲に焦点を当てて考察する。

2. 対象児

1) 対象児

交流学習に参加した子どもたちは、国頭地区の市町村の異なる3校3学級10名である。対象児の現状は表1に示したように、障害種も様々で、年齢の幅もある。しかしコミュニケーションの状況は決して難しい状況ではないと考えられる。

表1 子どもの現状

障害種	性別	学年	障害種	性別	学年
A児	ダウン症	男	1年生	要求的言語が多いが、3語文以上での会話が成立する。	
B児	知的障害	男	2年生	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。	
C児	知的障害	男	4年生	語彙も豊富でコミュニケーションに問題は無い。	
D児	自閉症	女	1年生	語彙は少ないが、会話は成立する。	
E児	自閉症	男	2年生	会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。	
F児	自閉症	男	2年生	コミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。	
G児	広汎性発達障害	女	6年生	人への興味が高く、自分から進んで声をかける。会話でのコミュニケーションもとれる。	
H児	知的障害	男	2年生	自分の考えを伝えることができる。	
I児	ダウン症	男	4年生	会話の大体の内容を理解することができる。	
J児	広汎性発達障害	女	5年生	語彙も豊富でコミュニケーションに問題は無い。	

3. 交流学習の構造

交流学習は、3校の支援学級が、双方の学校に出向き、教室での制作活動や作品を通した遊びからの関係形成の授業を行う。授業時間は90分とし、その中に事前説明、制作、合同遊び、片付け、感想発表を行う。制作的な時間が多く設定されているが、作品制作が目的ではなく、制作や作品を通した子ども同士の関わりを目的としている。帰校後は、絵日記等で交流学習の振り返りを行い、ことばや絵を使用する表現活動を行う。

Ⅲ. 研究内容

1. コミュニケーションについて

(1) コミュニケーションの定義

コミュニケーションとは、複数の人間や動物などが感情・意思・情報などを受け取り合うことであり、あるアクションに対して別のリアクションが生じた場合、両者の間にコミュニケーションが成立していることになると考えられる。コミュニケーションの成立は、適切な発信行動が受け取られたというだけでなく、受け手が適切なシグナル・媒体に注意を向けて的確な理解をしているかどうかにもかかっている。

コミュニケーションによって受け取られる、または伝えられる情報の種類は感情・意思・思考・知識など様々である。それらを受け取るまたは伝えるための媒体としては言葉・表情・ジェスチャーなどが用いられる。人間の場合、他者に対して自分の心の感情を伝えることで働きかけるだけでなく、他者から受け取った情報により相手の心情を読み取ったり共感することができる。とされている。

(2) 障害児のコミュニケーション

① 障害のある児童・生徒の現状と課題

障害のある児童・生徒の困り感に、コミュニケーションがとりづらい、人と関わるのが難しい、他の子と遊ぶことができない、友だちが少ないといったことが挙げられる。これらは発達のアンバランスさ、すなわちコミュニケーション能力、運動能力、認知能力、社会参加能力によるものが大きいと考えられる。特に、コミュニケーション能力については障害のある児童・生徒にとって大きな課題でもある。

② コミュニケーション能力の指導について（自立活動による指導について）

小学校又は中学校の特別支援学級や通級による指

導においては、児童生徒の障害の状態等を考慮すると、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別な教育課程を編成する必要性が生じる場合があるとされている。

自立活動の指導は、個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取り組みを促す教育活動である。区分としては「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」及び「コミュニケーション」の6つに分類・整理されている。さらに、6つの区分の下に、それぞれ3～5つの項目が示されている。今回の新学習指導要領では、新たに「他者とのかかわりの基礎に関すること」「他者の意図や感情の理解に関すること」「自己の理解と行動の調整に関すること」「集団への参加の基礎に関すること」の項目が追加され、それらを「人間関係の形成」という新たな区分に整理していることから、コミュニケーションに関する指導の必要性が伺える。その指導においては、各教科等と密接な関連を保ち、個々の児童の障害等を的確に把握し、個別の指導計画に基づいて行われることが強調されている。

③ コミュニケーション能力の評価について

コミュニケーション能力の発達は、まず人に言われたことを聞く、自分が何を欲しているのかを言う・伝える、相手と自分との間で会話を成り立たせる、という段階を踏んで進んでいく。児童のコミュニケーション能力を理解する場合、その子の言語的な機能の発達がどの段階にいるのかを評価し、他分野の発達レベルとのバランスを見ながら評価する必要があると考えられる。さらに、コミュニケーションの手段についても同様に評価していくことが大切である。なぜなら、コミュニケーションは言葉だけで行われるのではなく、ジェスチャーや指さし、絵、文字（視覚的手段）、音声や発声（聴覚的手段）なども含まれていると思われるからである。

(3) 言葉の発達

言葉の発達を理解（知的・認知能力）と発語（表出）の両面から段階的に見ると、表2のような発達を遂げているものと考えられる。

表2 言葉の発達（宮尾 近喰 2008）

年 齢	理 解	発 語
0～1歳	○音に応じる→音や言葉の聞き分け	○声の模倣→言葉の模倣
1～2歳	○言葉と意味の関係づけができる ○簡単な指示に従う	○さかんにまねをする
2～3歳	○～2歳半：400語～3歳半：800語を理解する ○2つの指示に従う	○状況の報告（どうする，どうした） ○2語文「おかし ちょうだい」 ○「何？」「どこ？」「誰？」
3～4歳	○複文を理解する ○日常生活に関する言葉はほぼ完成	○3・4語文 「はこの おかし ちょうだい」 ○大人と会話ができる ○「いつ？」「どうして？」「どんな」
4～5歳		○4・5語文 「さっきの あかい おかし ちょうだい」 ○発音がほぼ完成し，脈絡のある話ができる
5～6歳		○完全な5・6語文 「さっき コンビニで かったあかい おかし ちょうだい」 ○相手の話題に合わせることができる
就学時	○6000語を理解 ○比喩など文字通りでない意味の理解ができる	○日常生活に用いる語彙や構文：3000語 ○単語の文節分解，文字との対応

（4）非言語的コミュニケーション・非言語的行動の発達

コミュニケーション能力の発達を見る場合，言葉の発達と非言語的コミュニケーション（非言語的行動）の発達も同様に評価する必要があると考えられる。

人は，言葉を使ったコミュニケーションと非言語的コミュニケーション（行動）を手がかりにメッセージを伝え合っている。言葉の発達と同様に非言語的コミュニケーション能力の発達も重要で，両者の調和の取れた発達が必要不可欠であると考えられる。

2. コミュニケーションの意欲を引き出す，「遊び」を取り入れた授業づくり

（1）「遊び」の意義

「遊び」の指導は，知的発達の未分化性の強い子どもに対する効果的な指導のあり方の追求の中で注目され，実践されるようになった。

昭和58年の指導要領から「遊びの指導についても，

領域・教科を合わせた指導と見なすことができる」と解説され，平成3年からは，日常生活の指導，生活単元学習，作業学習と並んで教科・領域を合わせた指導の一形態として位置づけられることになった。

遊びは，乳幼児期にある子どもの生活の中心であり，「遊び」を通して発達の諸側面が総合的に育まれるとされる発達論に加え，知的障害のある子どもにとっては，その学習上の特性を踏まえた教育的対応としての「人，物，ものごと（空間）」に自ら関わろうとする意欲や自発性を育てることである。そのために「遊び」は重要な活動であると考えられる。

（2）「遊び」の指導が目指すもの

①遊びの指導

遊びの指導は，遊びを学習活動の中心に据えて取り組み，身体活動を活発にし，仲間とのかかわりを促し，意欲的な活動をはぐくみ，心身の発達を促していくものである。

遊びの指導では，生活科の内容をはじめ，

各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われ、場や遊具等が限定されることなく、児童が比較的自由に組み込むものから、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊びまで連続的に設定される。また、遊びの指導の成果が各教科別の指導等につながることもある。

(新特別支援学校学習指導要領 第3章 第1節各教科の基本的な考え方 (2) 各教科等を合わせて指導を行う場合)

びが経験できるよう配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。

③「遊び」で指導する側面と要素

「遊び」で指導する側面と要素について、表3を参考に考えてみると、「態度的側面」は、「遊び」への取り組み方を表すもので、自発的に取り組んでいるかを示す。また、「社会的側面」については、「遊び」を広げていくうえで「人とのかかわり・コミュニケーション」が重要な要素となる。「運動的側面と知的側面」については、遊びの難易度によって、実際に子どもが遊びを理解できないケースもあり、その結果として集団から遊離してしまう場合もある。

「情緒的側面」は、4つの側面とは異なり、快・不快の感情、満足感や成就感といったもので活動中や活動の結果として生じてくると考えられる。

④対話と遊び

対話（ことばのやりとり・コミュニケーション）と遊びとの関係について、図1を参考に考えてみると、誕生から始まった遊びは、一人あそびや、相手との表情・身振り手振り・ことばのやりとりの中で展開されている。特に1次的なことば（話ことば）の獲得は、その後の遊びの展開を大きく左右している。対話という「ことばの共同行為」がもたらす効果を考えると、幼児期における1次的なことばの世界の充実と深まりが、以後の発達の基礎としていかに重要かがうかがえる。逆に考えると、「2次的なことば（文法的事ことば）」は、「1次的なことば」の上に築かれるものであり、その際の「遊び」への課題は言葉の発達やコミュニケーションの遅れを生み出す要因とも考えられる。

この指導では、子どもが遊ぶ活動に主体的に取り組むことにねらいが置かれている。したがって、子どもの興味関心のある活動を土台的に、「遊び」を通して経験を広げ、興味やコミュニケーション意欲を高めていけるような展開を配慮しつつ、身体を使った（自ら動く）人とのかかわり合いが展開できるような活動内容の工夫、環境設定が必要であると考えられる。

②遊びの指導に当たっては、次のような点を考慮することが重要である。

(7) 児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定する。

(i) 教師と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応を工夫する。

(ii) 身体活動も展開できる遊びを多く取り入れるようにする。

(i) 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に選べる場を設定すること。

(ii) 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊

表3 (大分大学教育学部附属特別支援学校研究会 1993)

側面	要素
態度的側面	自発性, 持続性
社会的側面	交友の広がり, 意思の伝達, ルール・約束の厳守, 協力
運動的側面	敏捷性, 平衡性, 協応性, 柔軟性
知的側面	観察, 弁別, 対応, 模倣, 創作
情緒的側面	快, 不快の感情, 満足感, 成就感, 感情の表出

自律期	学童期	2次的なことば ①不特定多数の人に対して話す ②その場を離れた抽象的な会話 ③文法 書きことば
生活化期	〃 二歳半	身体を使った遊び・鑑賞遊び（絵本，音楽，お話し）・ことば遊び ・表現遊び・ゲーム（ルール）遊び…鬼ごっこ，しりとり，なぞなぞ 1 次的なことば ① 1 対 1，多面的会話 ② 話し相手は，自分とよく知り合った特定の親しい人。 ③ 話のテーマが具体的で，対話場面に直接関係することか物。 ④ コミュニケーションの内容を，その場（状況）が支えることで伝わる。 象徴遊び（見立て遊び・ごっこ遊び）個から集団へ
誕生期	二〃 一歳半	内語…自分との対話 ----- 独り言…聞き手が不在な状況で自分に向けて話す
胎生期	〃 誕生	模倣 感覚運動遊び 動作によるコミュニケーション

図1 ことばのやりとりと遊びの展開（岡本，1981）

IV. 交流学习の実際

1. 支援学級の実態

本交流学习は、沖縄県北部国頭地区の市町村の異なる3支援学級で行う。L小学校の支援学級は、市内の支援学級で在籍4名の情緒障害児学級である。在籍児童の殆どは、協力学級での授業へ参加し、コミュニケーションに対する難しさは感じられない学級である。M小学校の支援学級は在籍3名の知的障害児学級で、市内からは遠く交流学习が難しい地域である。在籍児2名は、コミュニケーションの難しさがあるが、相手の意図することを汲みとることができるため、生活上の困難さは大きくない。K小学校の知的障害児学級も市内から遠く、また近隣の小学校に支援学級が無く交流学习が困難な地域に位置している。在籍児童のコミュニケーションに大きな問題はなく、比較的スムーズに会話を交わすことができる。

2. 交流学习 単元「みんなのまちをつかって遊ぼう」

(1) 単元について

本単元は、交流学习で他校の子どもたちと「まち

を作るところから始まっていく。それは制作＝手の巧緻性や目と手の協応動作を意識する制作・作業重視の活動ではなく、一人遊びへ没入できる静的な象徴活動から対人的な動的・集団的象徴活動へと進むスペクトラムな遊びの学習である。その学習過程の中で「楽しい」や「遊び」への広がりや、「ことば」やコミュニケーションとしての要素を含み実際に展開され行くと考える。最後の、感想の段階では2次的なことばへと繋がる場面を設定し、内語（自分との対話）→1次的なことば（話しことば）→2次的なことば（文法的事ことば）へと繋がると考える。

(2) 単元計画

単元の計画については、関係性のない状態からのスタートであることや、他校へ移動し行う学習であるため、環境変化にともなう不安感への対応が重要になると考えられる。そこで表4にあらわしたように、最初の交流学习では、感覚的な遊びを取り入れながらファンタジー的な「まち」づくりを行い、交流学习への不安感を軽減することから始めていく。また個々に作りたいもや絵を描くことを十分に行い「まち」へのイメージづくりを行う。2回目の交流学习から、道を描いた条理的な用紙に「まち」づくりを行い、より共有しやすい「まち」のイメージ

くりを行う。また小グループでの制作活動を行うことで、共通の体験として、子どもたちの関わりが自然に生起すると考えられる。また、小グループで制作した「まち」を合わせることで、より大きな「まち」として、集団遊びの誘発を行う。3回目の交流学习では、前回と同様の条理的な「まち」づくりを

ペアーで行い、共有しやすい環境の設定を行う。また、前回以上に「まち」の大きさを縮小することで、ペアーで制作した「まち」を合わせた後の、個々の距離感をなくし、「まち」を使った集団遊びに入りやすいようにする。交流学习後は、絵日記を書くことで、2次的なことばとしての表現を試みるようにする。

表4 指導計画及び評価計画

次	時	学習活動・(遊びの側面)	評価基準・(評価方法)
1	1～2 (生活単 元学習・ 自立)	【交流学习にいく準備をしよう】 ・交流学习について大体の内容をつかむ。 ・自己紹介の練習をする。	・学習の大体をつかむことができた。 ・自己紹介の練習ができたか。
	交流学习 3～4 (図工・ 自立)	【L小で1回目の交流学习】 ・あいさつをする。 ・遊びの学習を共に行うメンバーを知る。 ・遊びを通して交流を深める。 (態度的側面)	・あいさつができたか。 ・L小, M小の友だちと交流できたか。(参与観察) ・自己紹介ができたか
	5～6 (国語)	【思い出をまとめる】 ・交流体験を絵日記や絵に表現し、発表する。(情緒的側面)	・絵日記や絵に思い出を表現できたか。(作品と語り)
2	7 (生活単 元学習・ 自立)	【交流学习にいく準備をしよう】 ・2回目の交流学习について大体の内容をつかむ。 ・あいさつの練習をする。	・前回のことを思い出し、学習の見通しがもてる。 ・交流学习での自分とメンバーのことを振り返り、あいさつの練習ができたか。
	交流学习 8～9 (自立)	【M小で2回目の交流学习】 ・他校のメンバーとの再会を確認する。 ・遊びを通して交流を深める。 (社会的側面・運動的側面・知的側面)	・あいさつができたか。 ・他校の友だちと遊びを通してコミュニケーションがもっていたか。(参与観察)
	10～11 (国語)	【思い出をまとめる】 ・M小での体験を絵日記や絵に表現し、発表する。(情緒的側面)	・絵日記や絵に思い出を表現できたか。(作品と語り)
3	12 (生活単 元学習・ 自立)	【交流学习の準備をしよう】 ・K小での遊びの学習について大体の内容をつかむ。 ・あいさつと案内の確認をする。	・前回の交流学习を思い出し、学習の見通しがもてる。 ・迎える側として、意識をもつことができたか。
	交流学习 13 (生活単 元学習・ 自立)	【K小で3回目交流学习】 『みんなのまちをつくって遊ぼう』 ・ペアーの確認する。 ・遊びを通して交流を深める。 (態度的側面・社会的側面) ・遊びの感想を発表する。(情緒的側面)	・L小, M小の友だちと遊びを通してコミュニケーションがもっていたか。(参与観察) ・感想を発表できたか。
	12～13 (国語)	【思い出をまとめる】 ・3校での遊びの体験を絵日記や絵で表現し、発表する。(情緒的側面)	・絵日記や絵に思い出を表現し、発表できたか。(作品と語り)

(3) 児童の実態と個別の目標

交流教育を進める上で、指導者はその意義をよく理解し、指導に当たる上で同じ視点からの子ども理解に努め、相互に関わりを観察して、活動を進めていかなければいけない(巖, 2003)。本単元のように遠隔地で行う交流学习は、担任をしていない子どもたちについてよく理解しなければ、実際に授業を

進めていくことが非常に難しい場合がある。3学級10名の子どもたちは、障害の特徴も様々であり、あらかじめ交流を行う学級の教師間で個々の実態と個別のねらいを明確に把握しておくことはきわめて重要であるとする。表5に示した対象児の実態と個別の目標は、今回の研究テーマに近づけるように検討し、確認のうえ交流学习に望んだ。

表5 児童の実態と個別の目標

児童名・学年	障害及び病名	児童の実態	個別の目標 (●は優先目標)
		◎：できること ○：できつつあること	
		①人と関わる力：コミュニケーションに関すること	
		②物と関わる力：手指の操作に関すること ③空間と関わる力：移動に関すること	
Aさん1年	ダウン症候群	①：○要求的言語が多いが、3語文以上での会話が成立するようになっている。 ②：○清掃道用具を使って、掃除ができる。 ○着脱も一人でできる。 ○鉛筆を使って、文字をかくことができる。 ③：◎学校近くにある自宅からの自力通学が可能である。	・友だちと一緒に、活動を楽しむことができる。 ●他校のお友だちと簡単なやりとりができる。 ・楽しかったことや頑張ったことをことばで伝えることができる。
Bさん2年	知的障害	①：◎会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。 ②：○文字を書いたり絵を描くことに苦手意識があったが、徐々に取り組めるようになっている。 ③：◎行き慣れた場所なら、目的の場所に一人で移動することができる。	・制作や遊びを通してお友だちと、関わるができる。 ・自分の気持ちをことばで伝えることができる。 ●他校の友だちと一緒に、活動を楽しむことができる。
Cさん4年	知的障害	①：◎会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も十分に行うことができる。 ②：◎文字や絵を丁寧にかくことができる。 ③：◎目的の場所に一人で移動できる。	・制作や遊びを通してお友だちと、関わるができる。 ・自分の気持ちをことばで伝えることができる。 ●他校のお友だちと簡単なやりとりをしながら活動を楽しむことができる。
Dさん1年	自閉的傾向	①：○幼稚語でぼそぼそと話をしたが、会話がなりたってきた。 ②：○絵をかいたり文字を書いたりすることが好きでよく自由帳にかいている。 ③：○自力通学はできるようになっている。	・友だちと一緒に、活動を楽しむことができる。 ●他校のお友だちと簡単なやりとりができる。 ・楽しかったことを言葉で伝えることができる。
Eさん2年	自閉的傾向	①：○会話でのコミュニケーションに問題は無く、意思疎通も行うことができる。 ②：○絵を描くことに苦手意識があったが、楽しく取り組めるようになってきている。 ③：○行きなれた場所なら、目的の場所に一人で移動することができる。	・制作や遊びを通してお友だちと関わるができる。 ・自分の気持ちをことばで伝えることができる。 ●みんなの前でも楽しかったことをことばで伝えることができる。

Fさん2年	自閉的傾向	<p>①：○会話でのコミュニケーションに問題はなく、意思疎通も行うことができる。</p> <p>②：○絵を描いたり、物をつくったり意欲的である。</p> <p>③：○行きなれた場所なら、目的の場所に一人で移動することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・制作や遊びを通してお友だちと関わることができる。 ●楽しかったことをことばで伝えることができる。 ・指示を聞いて行動することができる。
Gさん6年	広汎性発達障害	<p>①：○人が好きで自分から進んで声をかける。自分の考えや思いを話すことができる。会話でのコミュニケーションもとれる。</p> <p>②：○絵をかいたり文字を書いたりすることが好きである。</p> <p>③：○校内や家の近所など行きなれた場所なら、目的の場所に一人で移動することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●友だちと楽しく関わられるよう、相手がいやがらない程度の距離感をもって活動することができる。 (抱きついたりしない) ・進んで楽しかったことを書いたり発表したりすることができる。
Hさん2年	知的障害	<p>①：◎相手の言っていることを理解でき、自分の考えをゆっくりではあるが伝えることができる。○自分の思いに浸ることがあり、人の注意や話を聞くのに時間がかかることがある。</p> <p>②：○着脱は一人でできる。鉛筆で文字や絵を描くことができる。 ○はさみやのりの使い方を練習している。</p> <p>③：○教室の移動は一人でできるが、交流学級へは支援員と一緒に移動している。 ○トイレに行くことを面倒くさがり、失敗することがある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●他校の友だちと遊びについてやりとりができる。 ・教師の指示を守ることができる。 ・始めや終わりのあいさつがきちんとできる。
Iさん4年	ダウン症候群	<p>①：◎相手の言っていることを理解し行動ができる。○早口で話をしていたが、ゆっくり話をするように声かけすることで聞き取れるようになってきた。</p> <p>②：○文字や線を書くことを練習している。 ○はさみやのりの使い方を練習している。</p> <p>③：◎一人で登下校ができる。 ○教室や体育館等の移動も一人でできる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●最後まで授業に楽しく参加できる。 ・教師や友だちの力をかりながら、はさみやその他の道具を使って街を完成させることができる。 ・自分の思いをまとめてゆっくりと伝えるように発表できる。
Jさん5年	広汎性発達障害	<p>①：◎とても人なつこく、誰とでも会話ができる。○自分の思い通りにならなくてもパニックを起こすことが少なくなっている。</p> <p>②：◎はさみやその他の道具類も器用に使うことができる。</p> <p>③：◎家の近所や近くの商店街まで一人で遊びに行く。 ○交流学級の移動は支援員の助けが必要である。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●他者との関わりを持ちながらイメージを膨らませ、遊ぶことができる。 ・自分の思いを筋道を立てて発表することができる。

(4) 授業実践

1) 交流学习1回目

- ①場所 L小学校
- ②教科 図画工作
- ③題材 「ローラーを使って、街をつかって遊ぼう」
- ④内容

3校での初めての交流学习だったため、身体感覚を使った制作活動を行った。材料として鮮やかな色の絵具とローラーを用意し、子どもたちの心をわくわくとときめかせる。ローラーで思いっきり長い線を描いたり、色を重ねたりする。それを身体全体の感覚を使ってローラーの動くがままに楽しく表現させる。またそこにクレヨンや折り紙で自分の想像を活かした好きな「まち」(世界)を表現させる。線を描きながら子どもたちが交差する中で自然に他者とふれ合い、ことばかけをし、共通経験を形成していく取り組みである。



写真1 ローラーを使っている様子

⑤小考察

20畳ほどの白の模造紙に、絵の具をつけたローラーで自由に道を作ってもらった(写真1)。足や手に絵の具をつけながら、紙面上をゆっくりと動き始める。その動きも、ローラーに引っ張られるように、徐々に大きくなり、ダイナミックになっていった。しかし、個々がローラーを使うことに集中しているため、子ども同士の関わりは多く見られなかった。ある程度、紙面が色でおおわれたところで、街をイメージした取り組みに入っていたが、切り替えがうまくできない子は、紙面をはみ出し、床をローラーで塗りだしたり(I児)、ローラーで足の裏に色をつけ、紙面上を歩くことに没頭する子も見られた(D児, G児, J児)。視覚や足の裏の感覚など感覚的な遊びが子どもたちの不安を軽減し、取り組みへの

違和感を無くし一人遊びをやりきる方向に進んでいるようにも感じられた。それは、後半に行った、シールや綿、折り紙やクレヨンなどを使った、2次元的な街づくりでも現れていた。

身体全体を使った遊びの取り組みは、感覚的な遊びを中心に行い、子どもたち個々活動を終始させることができたと考える。自己遊びを内閉的に固定されたものと見るのではなく、そこで得たものを対人場面で披露したり、逆に友だちとの遊びで得たものを一人遊びの中で自己脚色して使うなどの新しい行動世界、認知世界が開かれいく「行為」として捉えた場合、1回目の交流学习としては意味のある内容であったと考えられる。

2) 交流学习2回目

- ①場所 M小学校
- ②教科 自立活動
- ③題材 「みんなで遊ぼう」
- ④内容

前回の交流学习では、ローラーを使って線を描きファンタジ的な「まち」の下地づくりをし、その後、クレヨンや折り紙等を使い個々の「まち」を制作する活動を行った。本題材の「みんなで遊ぼう」は、前回同様に「まち」を作るところから始まっていたが、さらに本時では平面的な「まち」を立体的に捉えるように、事前に下地になる用紙に道を描き、条理的な「まち」のイメージが持ちやすいようにする。さらに家庭や学校で集めた空き箱やトレー等を大量に用意し、想像した自分の世界観・表現したいことを材料から誘発させ「まち」づくりへの意欲を高める。本時は、「まち」の制作に伴った関わりや遊びを引き出していく取り組みである。



写真2 用紙に合わせのグループわけの様子



写真3 グループでの制作



写真4 大きな「まち」で遊ぶ様子

見られるようになったことや他校の子どもとのグループ活動でトラブル無くで活動できた。3回目はより関係が近づくペアでの「まち」づくりを行うことにし、そして「まち」の大きさは今回の半分程度に小さくすることで、全員との関係の生起を試みるようになった。

3) 交流学習3回目

- ①場所 K小学校
- ②教科 自立活動
- ③題材 「みんなの街を作って遊ぼう」（自立活動）
- ④内容

3回目の交流学習では、他校同士のペアを編成し、それぞれのペアごとに「まち」づくりを行う。ある程度、制作活動が進んだところで、ペアで制作した「まち」同士を合わせ、全体で遊ぶ時間とする。立体的な、「まち」づくりに対しては、前回同様に条理的な道の配置と空き箱等の材料から活動に対する誘発を行う。個々の活動が多いように感じられるが、最終的にはそれぞれの「まち」を合わせることで、大きなみんなの「まち」として変化していく。制作の中で一緒に作り出すこともあれば、自分の世界観に陶酔していく子もいると考えられる。大切なのは、まず楽しいことであり、その中で内語、独語が生まれ、友だちとの関係から1次的な言葉へと展開していくことである。最終的には、完成した大きな「まち」で遊ぶ体験へと発展していく取り組みである。

⑤小考察

2回目の交流学習では、前回と違い、他校の子どもと3グループを編成し、それぞれのグループごとに「まち」づくりを行った(写真2, 3)。ある程度、制作活動が進んだところで、3つのグループの街を合わせ、全体で遊ぶ時間とした。立体的な、「まち」づくりに対しては、条理的な道の配置と材料から誘発もありスムーズに取り組めたが、「まち」で遊ぶ段階では、「まち」の外で車(H児)、戦車(B児)、ペットの犬(C児)等で遊ぶ子が多かった。しかし徐々に「まち」で遊ぶ子も多くなり、最終的には「まち」の半分側に全員が集まり遊ぶようになっていた(写真4)。そこには、自己制作した作品と遊びきる時間あり、その後は周囲の子へと視線を移し関わりが増えていく一連の流れがあるように思われた。このことから象徴遊びの活発化は、その遊びの中いろいろな形でことば等の様々な表現が介入し、「集団的象徴遊び」を作りだしていると考えられる。

今回は、前回に比べ、遊ぶ場面での関わりが多く



写真5 ペアでの制作

⑤小考察

教師は、交流学習が始まる20分前から、教室の畳間で、ごろごろしながら、ペアの紹介や、制作する街の大きさを説明していた。そのような事前の



写真6 人工衛星になったHさん

関わりがあったためか、ペアーでの制作もスムーズに始めることができた（写真5）。ペアーに関しては、前回の活動の様子と子どもの特徴を考慮しながら、他校同士で組むようにした。

前回と同様の活動であったため、イメージがあるのか制作に集中する姿勢がみられ、子ども同士の言葉かけも前回以上に聞かれた。制作時間の終了と共に、街を畳間に移動し5つの街をあわせ、その後自由遊びとなった。前回と違い、「まち」の外で遊ぶ子は殆ど見られなかった。また遊びも、周囲の子との関わりがあり、物の貸し借りも見られ、「人工衛星」と言って、街の上を使って遊ぶ子も見られた（H児）。

制作完成の達成感、成就感だけでなく使うこと、遊ぶことで得られる身体からの満足観こそがコミュニケーションへ向かう力であり、意欲の高まりとなると考えられる。「まち」という同じアイテムの共有から、遊ぶという共感へと進む過程に、子どものコミュニケーションへのエッセンスがあると考えられる。

V. 総合考察

1. 生活経験の広がり

遠隔地間の支援学級の交流学習は、他校の子ども理解や移動時間等で制約があり難しい現状がある。しかし、このような状況下でも内容的に実施するだけの意味があり、子どもたちにとって大きな教育的効果があると考えられる場合は、実施に向けた努力が求められる。本研究では、交流学習の対象を自校の通常学級や地域の方々ではなく同様の支援学級で行うこととし、地域も広げる試みを行った。自校で関わる子どもたちは、誕生してから今日まで大きくかわることはなく、同じメンバー構成で現在に至った

集団である。そこで展開される生活経験は、大きな変化や新しい出会いを作り出すものではなく、ある程度わかりあえる中での経験が重層的に展開されると考えられる。そのような環境は、人との関係に課題がある子に対しては、不安を最低限に保障する安定した場になっていると考えられる。しかし、複数の支援学級と行う交流学習は、少人数の支援学級では体験しづらい集団活動であり、初めて出会う子どもとの共有体験を行え機会である。集団参加という意味でもきわめて有意義なものになると考えられた。

本研究で行った交流学習は、子どもたちの生活経験の広がりをも一つの目的として行ってきた。3校とも初めて行う交流に戸惑う場面も見られたが、「まち」づくりという共通の取り組みと、それに伴う子ども間関係形成は結果として次回の交流学習を楽しむにできる発言や行動へと変化していった。そこには、自己の活動に対する安全性の保障や新たな関係から広がった経験世界の面白さが、交流学習へ向かわせる力になったのではないかと考えられる。交流学習は、同様の内容をそのときの子どもたちの状況に合わせて取り組みのかたちを変えることで対応していった。1回目の交流学習では感覚遊び的にファンタジーの「まち」づくりを展開し、身体感覚を使いながら「まち」のイメージ作りを行った。2回目の交流学習では、条理的な「まち」のイメージを道を描くことで、子どもたちが立体的な「まち」づくりへ向かうように用紙の工夫を行った。3回目の交流学習では、他校同士でのペアーによる制作活動を取り入れ、より近い関係性を感じてもらいその後、それぞれの制作した「まち」を合わせることで、大きな「まち」として集団的象徴遊びを誘発する試みを行った。個々の発達段階は異なっても、遊びを通じたやりとりは、その場での所属感をそれぞれが持つことができたと考えられる。それは、交流学習後に子どもたちが描いた絵日記等からも伺うことができた。

2. コミュニケーション意欲の高まり

交流学習では、個々の障害特性によるコミュニケーションが一つの課題として考えられていた。そこで、行ったのが遊びを通じたコミュニケーションのかたちであった。子どもたちによく見られる象徴遊びは、個で始まることが多く自分の内に世界を創り上げていく。それが何かを媒体として外へ表すことが他者との遊びへと繋がり、集団的象徴遊びへと変化していくと考えられる。そこで、形成される関係

性は能動受動のやりとりでありコミュニケーションとしての素地や1次的なことばの源となっていくと考えられる。本研究では「まち」づくりという制作的な表現活動を、個の象徴遊びの場とし、作品としての個々の「まち」の集合を集团的象徴遊びの場として考えていた。岡本（2005）は、作品としての外在化の働きとして、表現は人に見せる（話す）という前提があり、また先生は子どもの表現の中に参加し、ことばかけやはげまし、用具の設定やテーマの選択、さらに技術的提案などを行う。表現について互いに語り合い、評価しあえるのは、作品がテーマとして共有されてこそと言え、表現が人と人をより強く結びつける場になるのは、何といても作品の存在によると述べている。そこで、本研究の交流学習では、子どもたち個々の表現の場を保障し、「まち」というテーマが共有されるように大きなイメージの枠づくりから始めていた。子どもたちは当初、「まち」というかたちを、十分にイメージできなかつたと思われる。それは、子どもたちの作品がファンタジーの国であったり、知り合い家だけを制作し説明する子からも伺うことができた。しかし、2回目の交流学習から、テーマに近い「まち」の制作が見られ始め、その中で他の者の模倣を行いながら、個々の表現も「まち」へとイメージを近づけていることが感じられた。後半、個々が制作した「まち」の集合の中で遊ぶ子やその外で、「まち」を意識せず遊ぶ子など様々な象徴遊びが展開されたが、最終的に「まち」の中で象徴遊びを盛んに展開するようになっていた。これは、作品が統一のテーマとして共有され、この場に居ることが共有の体験として子どもたちを結びつけ、その中でコミュニケーション意欲の高まりがあったからだと考えられる。

3. 遊びを通じた交流学習在り方

沖縄県北部国頭地区における小学校特別支援学級の交流学習について、遊びを通じた制作活動の実践を行った。今回の取り組みは「まち」というテーマの共有を図りながら、個々の象徴遊びから集团的象徴遊びへと変化していく中で、コミュニケーションの意欲が高まり、関係性の生起とその関係性を通じた経験の広がりや重層的に行うことを目的としてきた。個々の象徴遊びで見られた表現は、子どもの内的世界や今もっている感情、興味、能力、技術などを生に近いかたちで表していると考えられた。人工衛星になりきっていた

Hさんは、「まち」という枠をとびだし、人工衛

星になりきれる場の安全性を楽しんでいるかのようであった。このような、個々の象徴遊びからの解除として、交流学習では「間」を挟むことを行ってきた。それは、作品との記念写真撮影であったり、片付けの時間であったり、感想発表の時間であったりした。このように、象徴遊びに没入する子のためには、遊びの途中に「間」を設けることが必要であると考えられる。気持ちの切り替えが苦手な子が多いことは、事前の担任間の話し合いの中でも共通理解されている事項の一つでもある。

また、間を利用した感想発表は、子どもたちの2次的なことばへ進む大切な場ともなっていた。交流学習当初は、感想発表ができなかった子が、3回目で、その楽しさをことばにできず、身振り手振りで表現し伝え発表する姿も見られた。伝えたい気持ちは今ある能力を最大限駆使することで、外の世界へ表現されるかたちであると考えられた。

以上述べてきたことから、本研究の交流学習で課題とされてきたコミュニケーションの課題は、統一のテーマで行った個々の象徴遊びの中で、回を重ねるごとに改善されさらに関係の形成は子どもたちの新たな生活経験の一つになっていったと考えられる。今後も、自校に閉じない交流学習のかたちを考え、学校同士が相互に連携を図り、積極的に交流を深め、子どもたちの学校生活をより豊かにするとともに、人間関係や経験を広げるなど広い視野に立った適切な教育活動を進めていくことが必要である考える。

引用・参考文献

- 藤田和弘 熊谷恵子 青山真二 (2008)長所活用型指導で子どもが変わるPart2, 図書文化
宮尾益知 近喰 ふじ子 (2008)障害児の理解と支援—臨床の現場へ, 駿河台出版社
岡本夏木 (1985)ことばと発達, 岩波新書
岡本夏木 (2005)幼児期, 岩波新書
大南 英 (2009) 特別支援学校学習指導要領の基本用語辞典, 明治図書
事業報告 (1) 「琉球大学教育学部21世紀おきなわ子ども教育フォーラム」プロジェクト—発達支援教育に於ける実践力養成システムの構築と離島・へき地への展開—琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 (2009)P107-134
巖隆志・緒方茂樹 (2003) 「小学校特殊学級における交流教育の取り組み」 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター紀要 P99-109
特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編

(2009)文部科学省
特別支援学校学習指導要領解説 総則編(2009)文部
科学省