

# 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「遊び」を取り入れた交流学習の取り組み

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: 2012-04-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, 山城, 直人, 金城, あかね, Sesoko, Masae, Yamashiro, Naoto, Kinjyo, Akane メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/24198">http://hdl.handle.net/20.500.12000/24198</a>

# 遠隔地間の特別支援学級における「遊び」を取り入れた 交流学習の取り組み

瀬底 正栄\* 山城 直人\*\* 金城 あかね\*\*\*

## Exchange study which took in the “play” in the special support class between remote places

Masae SESOKO\* Naoto YAMASHIRO\*\* Akane KINJYO\*\*\*

小学校学習指導要領解説及び特別支援学校学習指導要では、交流及び共同学習について「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拓げるなど広い視野に立った適切な教育活動を進めて行くことが必要である。」と述べられている。しかし、沖縄県北部国頭地区では広域に特別支援学級が点在している為、移動時間に伴う時間的制限や事前の連絡会設定の難しさから、交流及び共同学習を活発に展開できない地理的な要因が存在している。そこで、希少な学習機会でもある他校との交流及び共同学習を、子どもたちがより関係を深められる内容にと、平成22年、23年度国頭地区教育課程研究会特別支援教育部会では「遊び」を通した3校合同の交流学習を計画し実践した。交流学習の中で子どもたちが、安心できる関係の発展とそこを足場として他者の探索に乗り出せる状況を整えることで、他者との共有体験を重ね、そこから社会性の育ちに繋がる要素について検討、確認することができた。

### I. はじめに

小学校学習指導要領解説1章第4の2(12)及び特別支援学校学習指導要領総則第1章第2節4の1(6)では、交流及び共同学習について「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拓げるなど広い視野に立った適切な教育活動を進めて行くことが必要である。」と述べられている(文部科学省, 2009)。

沖縄県北部国頭地区では特別支援学級の子どもたちが年3回の交流を通して関係を深める活動を行っている。交流学習では学習発表会を行ったり、ゲームや自由遊びをするなど楽しく活動する様子が見られる。しかし広域からの参加の為、移動時間に伴う時間的制限や事前の連絡会設定の難しさから、交流及び共同学習を活発に展開できない地理的な要因が存在している。そこで、希少な学習機会でもある他

校との交流及び共同学習を、子どもたちがより関係を深められる内容にと、平成22年、23年度国頭地区教育課程研究会特別支援教育部会では「遊び」を通した3校合同の交流学習を計画し実践した(瀬底, 2011)。

「遊び」を通した交流学習では、彼らの自発性を引き出す効果と社会性の育ちの場としての両方が期待できると考えられた。小澤(2005)は、私は私たちの世界に溶け込んでいく存在であると述べ、滝川(2004)は、子どもが大人になるまで取り組む重要な仕事に、まわりの世界とより深くより広く関わっていく社会性の発達があると指摘している。さらに社会性について遠藤(2004)は、子どもが発達過程の中で備えるべき、あくまでも「社会」というものに限定的にかかわった性質や能力と定義し、「社会」とは、家族、学級等人が営む母集団を意味している。社会性の構成要素としては、特定集団を維持するための基本的特質と集団そのものやその仕組み・制度・

\* East Ele.School,East Village,Okinawa Pref

\* Motobu ELe.School,Motobu Town,Okinawa Pref

\*\*\* Kube ELe.School,Nago City,Okinawa Pref

規則に関する知識や態度および集団成立の基本要素である人と人との関係性があると述べている。このように社会性を支える大きな要素である他者との関係性は、子どもたちの自然なコミュニケーション手段である遊び (Chales, E. 2008) を通して、自分自身や他者について十分に表現したり探索することで関係が形成されると考える。そこには、特定集団での支援者による安心できる関係の発展があり、そこを足場としての自分自身や他者の探索に乗り出せる状況が整ってくると考えられる。

遊びを自由遊びと設定遊びとして大きく二つに分けて考えると、交流学习での遊びは、自由な参加のかたちを許容した緩やかな設定遊びである。その設定された遊びに参加することで、自分なりの達成感を得ながら、誰かと何かを共有する体験を重ねていくのが交流学习である。そこで、本研究では「遊び」を中心に据えた交流学习を実施することで、学童期の社会性の支援を必要とする特別支援学級の子どもたちに安心できる関係の発展とそこを足場として他者の探索に乗り出せる状況を整え、誰かと何かを共有することで社会性の育ちの場になるための大切な要素について交流学习を通して検討してみたい。

今年度は自閉症や知的障害など、学年や能力等様々な障害の程度の違う9名の子どもたちが、市町村の異なる遠隔地の学校から集まり交流を行う。また6名が初めて参加する子どもたちであるため、慣れない環境と新しい出会いとで実施される交流学习

なる。従って安心感や信頼による関係性の形成を「遊び」を通して行い、「遊び」を媒介とした共有体験による交流学习の成果について検討する。

## 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)4学級で実施する。②4学級の担任が、子どもたちの実態を考慮しながら、交流学习を3回行う。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交流学习の内容は、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に焦点を当てて考察する。

### 2. 対象児

#### 1) 対象児

交流学习に参加した子どもたちは、国頭地区管内の市町村の異なる3校4学級9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、年齢的な幅もある。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。また遊びの形態では、一人遊びを好む傾向が半数以上にみられる。

表1 子どもの特徴

障害種	学年	コミュニケーションの状況	遊びの形態	
A児	ダウン症	2年生	要求的言語が多く、不明瞭な発声が多い。	一人遊び
B児	知的障害	3年生	会話でのコミュニケーションに問題は無い	集団遊び
C児	知的障害	1年生	2語文での会話が可能。	一人遊び
D児	自閉症	3年生	会話でのコミュニケーションに問題は無い	一人遊び
E児	知的障害	5年生	会話でのコミュニケーションに問題は無い	集団遊び
F児	知的障害	2年生	会話でのコミュニケーションに問題は無い	集団遊び
G児	知的障害	4年生	会話でのコミュニケーションに問題は無い	一人遊び
H児	知的障害	5年生	会話でのコミュニケーションに問題は無い	集団遊び
I児	肢体不自由	6年生	会話の大体の内容を理解することができる	一人遊び

### 3. 交流学习の構造

交流学习は、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3回行う。授業時間は45～90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。

## Ⅲ. 研究内容

### 1. 遊びの指導の意義

(1) 「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在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、作業学習と並んで領域・教科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「ひと、もの、ものごと（空間）」に自らかかわろうとする意欲や自発性を育てることが大切であり、そのために「遊び」は重要な活動であるととらえることができる。

(2) 遊びの指導は、「遊びを学習活動の中心に捉えて、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活発な活動をはぐくみ、身体の発達を促していくものである。」とされている（文部科学省小学校学習指導要領解説領則編、2009）。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る。したがって、子どもの興味や関心のある活動を土台に、遊びを通して経験を広げ、興味や意欲を広げて行くような展開に十分配慮しつつ、特に身体全体を使った遊び（自ら動く、諸感覚を味わう）や、人（教師や仲間）とのかかわり合いが展開できるような活動内容の工夫、環境設定に努めることが必要である。遊びの指導で取り上げる題材は様々であり、多様な遊びの活動には、各教科や領域の内容が総合的に含まれる。

(3) 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。

- ① 児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定する。
- ② 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。
- ③ 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。
- ④ 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。
- ⑤ 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。

### 2. 遊びの発達過程

#### (1) 感覚、運動的遊びの段階

聞いたり、見たり、触ったり、なめたりしてその感覚を楽しむ遊びと、手足を動かして、動き事態と物への関わりを楽しむ遊びで、感覚器官の発達や運動能力の発達の段階。

#### (2) 機能的遊びの段階

物やおもちゃの仕組みや機能を理解し、それに合った遊びをする。この機能的遊びでは、模倣能力が伸び、親との情緒的な結びつきの形成が、この段階の遊びの発達に関係している。

#### (3) 象徴的遊びの段階

この段階は、変わりの物を使う、見立てる、空想する。イメージの世界を作り出す遊びの世界を組み立て構成するということが特徴で、象徴的能力の発達の段階。

#### (4) 社会的遊び、ルール遊びの段階

この段階の遊びは、仲間との相互性、役割を演じること、協力すること、ルールを作り守ること、ゲーム性が特徴である。この段階の遊びには、子どもの象徴能力の発達に加えて、他者との関係の中で、自分を主張したり我慢したりして強調する自我の能力の発達が養われる。これらの段階は前の段階が発達するにつれて消えるのではなく、存続しており、この前の段階の上にさらに高次の段階が積み重なっていくと考えられる。

### 3. 社会性について

#### (1) 社会性とは

社会生活を営んでいくために必要なコミュニケーション能力、実践力、社会適応、集団適応、規範意

識・自尊感情などの諸能力や資質の総体として社会性を定義する。

児童の社会性をはぐくみ、高めていくには、学校内外において他者との人間関係を構築する力や調整していく能力、集団生活に適応するための能力を身につけさせていかなければならない。児童は、さまざまな過程を通して、人と社会への関心、社会的価値の内面化、社会的役割（ルール）の取得、好ましい人間関係の形成（交友の広がり）と維持（意志の伝達）など、多くの社会的資質・社会的行動を獲得し、やがては社会の一員として自己実現をしていく。

## (2) 社会性の発達

子どもの社会性は、人との関わりの中で自己主張や自分を表現しつつ、自分らしく生きることを体験しながら自己形成していく側面を、個人が存在する社会の中にあるルールや、自己の振る舞い方を人から学びつつ、人とのかかわりの基本を身に付けていく力（川原，2008）の発達である。最も狭義な能力として、他者との円滑な対人関係を営むことができるという対人関係能力（遠藤，2004）の発達と考える。そして社会性は、出生からおおよそ成人期に至るまでに生まれ、子どもが成長するそれぞれの年齢で、家庭、地域、保育所・幼稚園、学校など、さまざまな場での人間関係と社会的な経験を通じて発達するものであり、個人差も大きく、社会的変容の影響を受けながら世代から世代へ、社会集団から社会集団に受け継がれるものという特質を有する。

## IV. 交流学習の実際

### 1. 特別支援学級の実態

本交流学習は、沖縄県北部国頭地区の市町村の異なる4学級で行う。J小学校の知的障害児学級は、市内から遠く近隣に特別支援学級もない地域である。その為、特別支援学級間の交流学習も殆ど皆無に等しい状況が日常になってる場所である。在籍児は3名で、固定された集団での活動が多いためか、学年、学級以外の場では人との関わりに消極的な面がみられる。K小学校の特別支援学級は3学級あり、校内での交流・合同学習は容易に実施できる環境にある。在籍児3名は、それぞれ自閉症や知的障害があり、特にコミュニケーション能力においては、物事に集中しすぎて周りの状況が把握できなかつたり、自分の思い通りにならないと気分を損ねるなどの課題がある。L小学校は市内の学校であるが他の町村との境界地域にあり、また近隣に特別支援学級がな

い地域である。在籍児は知的障害児学級3名と肢体不自由学級1名である。コミュニケーションに対する大きな難しさは感じられないが、1名に関しては自分の思いを上手く伝えることが苦手で、緘黙傾向がみられる。

### 2. 交流学習 単元「まちを作ってスクーターボードで遊ぼう」

#### (1) 単元について

本単元は、交流学習で他校の子ともだちと安心して関係づくりができる場を保障していくことから始めていく。そこで取り入れたのが、感覚的な遊びである。前年度の交流学習においても感覚遊びによる一人遊びでの満足感が、他者へ意識の射程を伸ばす足場を築く要因になったと考えられたことから（瀬底，2011）、今回も、1回目の交流学習では、感覚遊び的な題材「ペタペタコロコロうみのせかい」を行い、静的な象徴遊びでの満足感を得ながら、慣れない環境への不安を解消していく「てごたえ」を感じてもらうことを目的に展開する。2回目からは、前年度の「みんなのまちをつかって遊ぼう」で見られた、制作した2畳ほどのまちの中で、鳥瞰図的な視点で、ミニカーや人形、人口衛生で遊ぶ子ども様子から、今年度は継続的な展開として、制作した大きなまちで、キャスター付きボード（以下、スクーターボード）に乗って、まちを体感し、まちの中に自身が入り込んで遊ぶことをイメージし交流学習を進めていく。その中で他者の探索に乗り出せる状況を整え、誰かと何かを共有する、又は社会性の育ちの場になるための大切な要素を育てることに繋がると考え単元を設定した。

#### (2) 単元計画

単元の計画については、関係性の殆どない状態からのスタートであることや、他校へ移動して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、前年度同様に最初の交流学習では、感覚的な遊びを取り入れながらファンタジー的な「うみのせかい」づくりを行う。交流学習への不安感を軽減することから始めていくことは、新しい環境に対して不安を抱きやすい子どもたちにとって、大切なステップとなる。交流学習では、個々に塗りたい魚の絵や海の様子を描く共同的な活動を行い不安や環境への不慣れ感を徐々に軽減していく活動にする。2回目の交流学習から、大きな段ボール等の材料を使いながら、まちの建物づくりを行う。そこは共同的な活動から協同・協働的



な活動へと変化していく過程と考える。建物づくりと平行してグループごとにスクーターボードへの飾り付けも行っていく。子どもたちの特性と前回の関わりを参考に3人グループを編成し、その中で協同作業への発展を支援していく。3回目の交流学習では、創作した建物を配置し、飾り付けを行ったスクーターボードを使って、実際にまちの中で遊ぶ体験を行う。スクーターボードには、先頭にロープを付け、それを引くことで乗車した子を移動させてい

く展開とした。まちの中には、坂道やトンネルなど遊びを誘発する要素も設定し、まちやスクーターボードといった物から人へと動線が伸び、人の探索に乗り出せる状況を整えていく。そこから子どもたちの関係形成やそれに伴う、社会性としての自らの気持ちの調整や自己の振る舞い方を他者から学び、役割やルール等の関わりの基本を身に付けていく場として交流学習を行いたい。

表2 指導計画及び評価計画

次	時	学 習 活 動	評価基準・(評価方法)
1	1～2 (生活単元 学習・自立)	<b>【交流学習にいく準備をしよう】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>交流学習について大体の内容をつかむ。</li> <li>自己紹介の練習をする。</li> <li>名刺づくり、名札づくり。</li> <li>あいさつの確認をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習の大体をつかむことができた。</li> <li>自己紹介の練習ができたか。</li> <li>名刺づくりができたか。</li> <li>迎える側として、意識をもつことができたか。</li> </ul>
	交流学習 3～4 (図工・自立)	<b>【J小で1回目の交流学習】</b> 『ペタペタコロコロうみのせかい』 <ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつをする。</li> <li>名刺交換をする。</li> <li>遊びの学習を共に行うメンバーを知る。</li> <li>遊びを通して交流を深める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつができたか。</li> <li>自己紹介ができたか</li> <li>自分なりに、この場を楽しめたか。</li> <li>K小、L小の友だちと交流できたか。 (参与観察)</li> </ul>
	5 (国語)	<b>【思い出をまとめる】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>交流体験を絵日記や絵に表現し、発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵日記や絵に思い出を表現できたか。 (作品と語り)</li> </ul>
2	6～8 (生活単元 学習・自立)	<b>【交流学習にいく準備をしよう】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>2回目の交流学習について大体の内容をつかむ。</li> <li>あいさつの練習をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前回のことを思い出し、学習の見通しがもてる。</li> </ul>
	交流学習 9～10 (自立)	<b>【K小で2回目の交流学習】</b> 『スクーターボードで遊ぼう』 <ul style="list-style-type: none"> <li>他校のメンバーとの再会を確認する。</li> <li>創作や遊びを通して交流を深める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつができたか。</li> <li>グループメンバーと協同の活動ができたか。</li> <li>他校の友だちと遊びを通して関わりがもてていたか。(参与観察)</li> </ul>
	11 (国語)	<b>【思い出をまとめる】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>K小での体験を絵日記や絵に表現し、発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵日記や絵に思い出を表現できたか。 (作品と語り)</li> </ul>
3	12～14 (生活単元 学習・自立)	<b>【交流学習の準備をしよう】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>L小での遊びの学習について大体の内容をつかむ。</li> <li>あいさつの確認をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>前回の交流学習を思い出し、学習の見通しがもてる。</li> </ul>

3	交流学習 15 (生活単元 学習・自立)	【L小で3回目交流学習】 『スクーターボードで楽しもう』 • グループの確認する。 • 遊びを通して交流を深める。 • 遊びの感想を発表する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J小, K小の友だちと遊びを通して気持ちの調整や自分の振る舞い方を他者から学ぶことができたか。</li> <li>• 役割やルール等のかわりに気づくことができたか。(参与観察)</li> <li>• 感想を発表できたか。</li> </ul>
	16 (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。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 絵日記や絵に思い出を表現し、発表できたか。(作品と語り)</li> </ul>

(3) 児童の実態と個別の目標

遠隔地で行う交流学習は、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うえで非常に難しい場合がある。4学級9名の子どもたちは、障害の特徴も様々であり、事前

に担任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考え。表3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、確認のしたうえで交流学習に望んだ。

表3 児童の実態と個別の目標

児童名・学年	障害及び病名	児童の様子	本時の指導目標 (●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	
Aさん2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。 ○丁寧に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できる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 友だちと一緒に、活動を楽しむことができる。</li> <li>●他校のお友だちと簡単なやりとりができる。</li> <li>• 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。</li> </ul>
Bさん3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。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 創作や遊びを通してお友だちと、関わるることができる。</li> <li>• 自分の気持ちをことばで伝えることができる。</li> <li>●他校の友だちと一緒に、活動を楽しむことができる。</li> </ul>
Cさん1年	知的障害	①：○質問に対して2語文での会話で答えることができる。 ②：○着脱はほとんど一人でできる。 ○五十音のひらがなを書くことができる。 ③：○目的の場所へは支援員と一緒に移動している。 ○学校は保護者と登校している。	<ul style="list-style-type: none"> <li>●楽しみながら制作や遊びに参加することができる。</li> <li>• 遊びを通して教師やお友だちと簡単なやりとりができる。</li> </ul>
Dさん	自閉	①：◎会話によるコミュニケーションが可能である。一方的な話題が多いが、指示を聞くことはできる。 ○自分の世界に浸ることがあり、注意や指示を聞かないこともある。 ②：◎制作活動は意欲的に活動できる。はさみやのりの使	<ul style="list-style-type: none"> <li>●創作活動を通して教師やお友だちとやりとりができる。</li> <li>• はじめやおわりのあいさつができる。</li> </ul>

3年	症	<p>い方は練習中である。</p> <p>○ひらがなやカタカナを書くことができる。</p> <p>③：○交流学級への移動は支援員と一緒に移動する。</p> <p>○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>	
Eさん5年	知的障害	<p>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。</p> <p>○要求が通らないとき、パニックを起こすことがある。</p> <p>②：◎はさみやその他の道具も器用に使うことができる。</p> <p>③：◎教室の移動は一人でできる。</p> <p>◎近くの公園などへは自転車を使って移動できる。</p>	<p>●遊びを通してお友だちとの関係性が形成できる。</p> <p>●教師の指示に従って行動ができる。</p>
Fさん2年	知的障害	<p>①：会話でのコミュニケーションに問題はないが、初対面の人とは話すことが苦手である。</p> <p>②：絵を描くことは苦手だが、物作りは好きである。</p> <p>③：行き慣れた場所や教室には、一人で行くことができる。</p>	<p>●友だちと一緒に、活動を楽しむことができる。</p> <p>●他校のお友だちと、簡単なやりとりができる。</p> <p>●楽しかったことを言葉で伝えることができる。</p>
Gさん4年	知的障害	<p>①：会話でのコミュニケーションに問題はない。</p> <p>②：ゆっくりではあるが、字は丁寧に書くことができる。</p> <p>③：目的の場所に一人で行くことができる。</p>	<p>●創作や遊びを通して、お友だちと関わるができる。</p> <p>●楽しかったことや、頑張ったことを、みんなの前で発表することができる。</p>
Hさん5年	知的障害	<p>①：会話でのコミュニケーションに問題はない。</p> <p>②：絵を描いたりすることが好きである。</p> <p>③：目的の場所に一人で行くことができる。</p>	<p>●創作や遊びを通して、他校のお友だちと関わるができる。</p> <p>●楽しかったことや、頑張ったことなどを、発表することができる。</p>
Iさん6年	肢体不自由	<p>①：初対面の人と話すことは苦手である。</p> <p>②：右手に麻痺があるため、左手で作業を行う。</p> <p>③：なれた場所には一人で行くことができるが、車いすや台車を押していくため、担任と一緒にいくことが多い。</p>	<p>●創作や遊びを通して、他校のお友だちと関わるができる。</p> <p>●楽しかったことや、頑張ったことなどを、発表することができる。</p>

#### (4) 授業実践

##### 1) 交流学習1回目

①場所 J小学校

②教科 自立活動

③題材 「ペタペタコロコロうみのせかい」

④目的

- 子どもたちに楽しい世界を提供する。
- 安心できる他者との関わりを育てる。
- 仲間と関わろうとする意欲を育てる。
- 仲間と遊びを共有する経験を重ねる。

⑤授業の構造

授業は、活動45分と帰校準備など15分の1時間を想定して行われた。今年度1回目の交流学習だったため、教師も児童も出会いの場となる。そこで緊張

感をほぐしてくれるような活動としてペイント遊び「ペタペタコロコロうみのせかい」を設定した。うみは子どもたちにとって身近なものであり、またイメージしやすく興味・関心・意欲が湧きやすい題材であると考えられる。個々のイメージでは、魚や砂、船や浮き輪等様々ものが表現され、それらを使った遊びも多様なかたちで展開されると考える。何か決まった完成形を求めるものではないので、比較的抵抗感なく取り組めるのではないかと考える。

授業では、さまざまな素材からうみの世界を創作するところから始まり、そして創作しながら又は完成したものを使って遊びを展開し、児童間の交流を広げていくことがねらいである。作品の完成や鑑賞をねらいとして置かず、「遊びきる」中で関係性の



形成や集団・社会適応への基礎を培う学習である。

#### ⑥授業計画

- 支援方針として、各学校の担任及び特別支援教育支援員（以下、支援員）は、自校の学級や担当の子を中心に関わり、担任、支援員に護られた環境を保障することで、集団の中で脅かされずに他者と関われる状況を整え、お互いが楽しみを共有できるようにする。
- 授業スタッフは、4学級の担任、支援員3名、教育実習生1名である。進行者はJ小校の担任1名が行い、残り3担任はサブ進行者である。

#### ⑦授業実践記録

交流学習は、J校の多目的教室を使用して行った。通常の教室の1.5倍程度の広い教室であるため、活動場所が視覚的に理解しやすいようにシート（縦4m横10m）を敷き、その側に道具や材料等を配置した。前年度の交流でも使用したこのシートは、シート（以下、ブルーシート）内の自由な場所で創作できることや、活動の緩やかさと視覚的にも場所がわかりやすいという点でも大切なポイントとなった。今年度もこのブルーシート内で自分のしやすい場所を見つけながら創作活動が始まった。小型のローラーと絵の具を出す小皿を個々が受け取り、後は魚の型紙にそれぞれの場所で、ローラーを使いながら色を塗り始めた。塗り終わるとのブルーシート側の壁面に貼り付け、うみの生き物がどんどん増えていく協同作業のような展開になっていった。前半は、魚の型紙を塗ることに夢中になり、一人での行動が多く見られたが、後半はブルーシートの中に置かれている、うみを連想させる浮き輪や流木、砂などに興味を持つ子も現れ、浮き輪を交替で使ってみたり、一緒に使ったりと関わりがみられた。その中で、B児だけは、自分の遊びに没頭する様子が顕著に見られた。前半はローラーでシートにラインを何重にも引き、そして浮き輪で遊び、後半は流木に色を塗り鏡に見立て、終始それを使って遊び、自校の担任や支援員に鏡を見せては満足する行動を繰り返した。その他に自分の遊び、又は支援員とのかかわりだけで終始した子は、A児、C児、I児であった。

#### ⑧小考察

ブルーのシートの上に、浮き輪や砂など、うみを連想させるものがあることや、ローラーや大型の絵の具等の様々な道具と素材は、子どもたちの活動を誘発する一つの要因になったと考えられる。ローラーで絵の具を塗る感覚は、子どもたちにとって、その感覚に気持ちが入っていく様子が感じられ、単

純な動きの中で落ち着きを取り戻しているようにも思えた(写真1)。活動自体は個々に展開しているが、塗りおえた魚の型紙をブルーシート側の壁面に貼り



写真1 ローラーを使っている様子

だすと、海中にいるかのようにさまざまな、生物が現れ、徐々に共有の場が形成されていく(写真2)。それまで、合同作品を創作している感覚はない状態



写真2 壁面の作品

から、結果として合同の作品、共有の場へと変化していく中で、安心できる関係の足場が形成されるように思えた。それは、子どもたちが作品を見て思いを述べたり、壁面自体に色を塗り始めたり、浮き輪や流木で遊んだり、視野の広がりを感じる活動へと広がりを見せ始めたからである。そこには、この場になじめないでいた、不安を共に過ごしてくれた担任や支援員、そして没頭できるペイント遊びの存在が大きかったのではないかと考えられる。

#### 2) 交流学習2回目

- ①場所 K小学校
- ②教科 生活単元学習
- ③題材 「スクーターボードで遊ぼう」

#### ④目的

- 子どもたちに楽しい世界を提供する。
- 安心できる他者との関わりを育てる。
- 仲間と関わろうとする意欲を育てる。
- 仲間との協同作業を体験する。
- 仲間と遊びを共有する経験を重ねる。

#### ⑤授業の構造

授業は、活動90分と帰校準備など10分の100分を想定して行われた。本時は2回目の交流学習である。1回目の交流で子ども同士は、やりとりを通してある程度の関係性も形成され始めているものと思われる。1回目の交流では遊びの中でイメージを深めたり場を共有しながらの活動であった。本時は子どもたちが身体を動かしながら、遊ぶ楽しさや喜びを味わう「乗り物遊び」を行う。子どもたちは、普段、教室にあるキャスター付きのイスや三輪車を楽しそうに遊んでいる。一人で乗り物に乗る子もいるが乗り物に乗りながらごっこ遊びをしたり競争をしている姿も見られる。本時ではみんなでオリジナルの乗り物を制作し、設定された場の中で活動していく。子どもたちが楽しい活動場面で自然なやりとりをし、活動を通して関係性を深めていくことを期待したい。自分たちで創作したオリジナルの乗り物を思い切り走らせたり、友だちの乗り物を押してあげたりなど、ダイナミックに体を動かしながら満足するまで活動できるよう工夫をし、達成感を味わうことで自身や友だちと一緒に活動する楽しさ、協力する意識も高めていきたい。乗り物遊びを通して「楽しかった、できた、またやりたい」という子どもたちの実感を得させながらさらに、遊びの中でのルールや安全に関すること、人とかかわりや物とかかわり方を意識させたいと考える。

#### ⑥授業計画

- 支援方針として、各学校の担任及び支援員は、自校の学級や担当の子以外ともかかわりを持ち、お互いが楽しみを共有できるようにする。
- 授業スタッフは、4学級の担任、支援員3名、進行者はK小学校の担任1名が行い、残り3担任はサブ進行者である。

#### ⑦授業実践記録

交流学習は、K校の視聴覚教室を使用で行った。前回同様の広さがあり、すでになだらかな坂道や短いトンネル等が設定されている。創作の場所はブルーシートと素材となる材料や道具が配置され、視覚的に理解しやすいように工夫されていた。前回と違う点として9名を3つにグループに分け、グルー

プごとにスクーターボードの飾り付けを行うことである。前年度も2回目の交流学習で、子どもの特徴と1回目の交流学習の様子を参考にグループ編成を行い、共同と協同の両方の活動を取り入れることで、関係を形成するスモールステップになったと考えられた。今回も同様なかたちで進められ、各学校の担任も支援員もグループに関わるかたちであったため、混乱なく進めることができた(写真3)。始めにまち



写真3 グループ制作の様子

の建物からつくる子やスクーターボードの飾り付けに興味を持つ子などさまざまであった。その中で、B児D児I児のグループは、共同的な創作活動が目立ち、B児は大型のペットボトルを組みあわせた銃と段ボール船を制作しD児はスクーターボードの飾り付け、I児は担任との関わりに終始している状態であった。後半の活動では、それぞれが創作した建物を視聴覚室後方に置くことで、建物、坂道、トンネル等によるまちが完成した。その後、各グループが飾り付けをしたスクーターボードを使っての遊びが多く見られたが、A児、B児、C児、I児に関しては支援員や担任との関わりや一人での遊びを好みながら、まちの中での遊びを展開していた。

#### ⑧小考察

1回目の交流学習と違い、90分という長い時間設定であったためか、前半と後半で見せる子どもたちの姿の違いが印象的であった。前半は創作活動が中心であったため、個々の興味への満足が先行し共同作業での関わりが多いように感じられた。自分の創作活動に満足した頃からスクーターボードへの飾り付けを通しての関わりも見られるようになり、子どもたちを繋ぐ役割を果たしているように考えられた。また、担任や支援員の寄り添いも、この場での安全基地として大きな存在であったと考えられる。材料や道具の貸し借りは、その場のルールとして成立し

ているように感じられた。後半は、創作した建物を配置し、スクーターボードでまちに入りこんで実際に遊ぶ場面である。スクーターボードでまちを楽しむグループもあれば、個々で楽しむ子等も入り交じったかたちで展開していった。様々なかたちであるが、この場を共有して楽しんでいることと、安心安全に感じられる場としてなじんでいる状況から、安心できる関係の発展とそこを足場として他者の探索に乗り出せる状況が整いつつあると考えられた。

### 3) 交流学習3回目

①場所 L小学校

②教科 自立活動

③題材 「スクーターボードで楽しもう」

④目的

- 子どもたちに楽しい世界を提供する。
- 仲間と関わろうとする意欲を育てる。
- 仲間と遊びを共有する経験を重ねる。
- 遊びの中のルールに気がつく。

⑤授業の構造

授業は、活動45分と帰校準備など10分の55分を想定して行われた。本時は3回目の交流学習で、子どもたちの関係も形成されつつあり、個々の距離感も改善し心理的にも安定した状態にあると考えられる。前回は、まちの建物やスクーターボードの飾りつけを行い、実際にそれらを使い、まちの中で遊ぶ体験まで行った。今回は、創作的な活動は殆どなく、前回の制作した建物を配置し、各グループのスクーターボードを使い、まちの中で遊ぶことを中心に展開する。勿論、スクーターボード以外の方法で遊びを展開することもあると考える。大切なのは、この場で遊びを通した共有体験を重ねることであり、その延長線上に社会性の素地となる、自らが作り出していく遊びのルールがあると考えられる。本時は、これまでの関係性の展開から遊びへと広がりをもせた段階で、子どもたちなりの約束や役割、ルールといったなかで、自分の振る舞いを他者から学んでいける場としたと考える。

⑥授業計画

- 支援方針として、各学校の担任及び支援員は、自校の学級や担当の子以外と積極的に関わりをもち、お互いが楽しみを共有できるように支援する。
- 授業スタッフは、4学級の担任、支援員3名、進行者はL小学校の担任1名が行い、残り3担任はサブ進行者である。

### ⑦授業実践記録

交流学習は、L校の特別支援学級2教室を使用し行った。隣り合わせの2教室の可動式壁面を移動することで、1つの教室となり通常の普通教室ほどの広さが確保できた。教室の中央には、なだらかな坂道が設定され、坂を下るとペットボトルが多数並べられているため、ボーリングのような感覚や倒れる音を楽しめるようになっている。また、3m以上のトンネルも廊下側にセットされ、前回以上に遊びを誘発する設定になっている。授業は、前回の続きのようなかたちで始められ、グループごとに集まり、スクーターボードの飾りや装備の手直しを行った後に、前回創作した建物をまちに配置し、そしてまち遊びが始まった。前回と違う点は、スクーターボードを引きやすいようにボードの先端にロープを付けたことである。前回は、ボードを後ろから押す子や自分の足で蹴りながら乗る子が多かった為、関係や遊びの広がりには制限があるように感じられた点からの改善であった。これまで他の子どもたちと関わりを殆ど持てなかったB児がグループのメンバーI児を乗せてスクーターボードを引く姿がみられた。坂道を下ったり、坂道を上れないボードの後ろを押したりと様々なかたちで関わりを展開していった。一人遊びが多かったA児やC児もB児との関わりやI児との関わりが見られ、それぞれが遊びの中の役割を果たすような、彼らなりのルール形成が見られた。しかし、D児は、自分が付けたスクーターボードの飾りやロープを引くことにこだわりがあった為、このルールになじめず、後半は一人遊びを好んで行っていた。しかし、常に遊びの中心にあった坂道やトンネルから離れることはなく、この場を共有する彼なりのかたちで、参加することができた。

### ⑧小考察

3回目の交流学習では、これまでの関係形成の個人差がある程度整い、様々な形での関わりや遊びの展開が見られた。スクーターボードで坂道を下りペットボトルを倒す遊びも、その音や転がる様子を見た子たちが同じようなことを展開する姿からも、模倣の力と遊びを吸収していく力が十分に活用されいると考えられた。また、スクーターボードの先端にロープを付けたことで、乗る人、引く人という役割が自然にできあがり、子どもたちの中で交換でその役割を変えていくことができるようになっていた(写真4)。「引っ張ったら、次は乗るんだよ」とことばかけをする子も見られ、ルール遊びの芽生えを



写真4 スクーターボードで遊ぶ様子

感じる場面であった。D児には、逆にこのルール遊びへの発展に、違和感を感じ自分の世界での遊びに変化していったと考えられる。しかしそのような場面でも、担任や支援員が無理にルールやその役割を強制するのではなく、側で見守りながら徐々にI児が一人遊びを続けながらも、遊びの中央へ戻っていく様子を認めていくことは、自らの気持ちの調整や自己の振る舞い方を感じとる上でも、またこの場の安全性の保障からも大切な要因と考えられた。

## V. 総合考察

交流学習「まちを作ってスクーターボードで遊ぶ」では、授業実践記録に示したように、子どもたちは、創作過程や作品を用いて遊びを展開することができた。その取り組みを通して他者を意識し、他者との関わりが広がっていく様子が見られた。

1回目の交流学習では、環境の変化による不安を軽減し、安心できる関係の発展の足場作りとして感覚的な遊びを多く含んだ「ペタペタコロコロのせかい」を題材に、活動を展開した。殆どの子が創作活動に没頭し、その様子を担任、支援員が見守る取り組みは結果として集団になじんでいく自然の過程のようであった。しかし、B児のように不安が大きく、環境の変化になじめない子は、多くの時間を一人遊びに費やす行動が見られた。B児ほどではないが、C児やI児も同様に担任や支援員との安全確認を行いながら、一人遊びの中で殆どの時間を費やしていたのではないかと考えられる。個々の不安や

環境になじむ過程には差があり、その中で常に寄り添いながら待つことは大切なことである。一人遊びでの満足感と、安心感、環境へのなじむ過程は同時進行であり、子どもたちの心と行動を左右していると考えられた。

2回目の交流学習「スクーターボードで遊ぼう」では、安心できる関係の発展が創作過程で見られた。様々な素材から、まちにおく建物を創作し、スクーターボードの飾り付けをしていくことはそれ自体に取り組みへのおもしろみがあったと思われる。また安心できる集団との関係を足場に、グループのメンバーとの関わりは新たな関係への探索でありその他の他者に対しても同様の探索行為が見られた。C児に関してはそれが顕著に現れ、I児との協同作業も頻繁に見られた。その他のグループでも同様に活動が展開され、能動的な遊びへと向かう力あるように思えた。その過程には、支援者としての担任、支援員の過剰な関わりなく、共有の場にいながら共同の制作に参加するという、緩やかな関わりがあったと考えられる。その後の、スクーターボードでの遊びは、てごたえのある共有の体験になったと考えられる。「誰かと何かで遊ぶ」ことは自然なコミュニケーション手段であり、子どもたちの表情からもそれを伺うことができた。

3回目の交流「スクーターボードで楽しもう」では、誰かと何かを共有することで社会性の育ちの要素を垣間見ることができた。安心できる関係が形成され、探索活動にでる過程には個人差があり、その過程をB児が現しているようであった。B児の変容は、不安の軽減や環境の把握に時間がかかる子への、待ちながら関わり、導いていくことの大切さが示されていると考える。B児は、3回目の交流学習でグループへの不安が軽減し自発的（能動的）にスクーターボードのロープを引き、また押すことが頻繁に見られた。2回の交流学習では、一人遊びに終始しているかのように見られたが、心の中では多くの不安と関係の探索に出れないもどかしさを抱えていたのではないと考える。しかしそのような中でも、活動の側にいることは共有の体験であり、誰かと何かを共有した積み重ねになったと思われる。このような心理状態の子どもはその他にもいたのではないと考えられるが、3回目の交流学習では個々の状態が同様に整い、能動的な「遊び」へと展開していったと考えられる。また、集団「遊び」の中で見られた、役割やルールの形成は個々の関係の中で成立し、子どもたちもその役割やルールを守る方向へ進んで



いった。スクーターボードを引く人、乗る人はロープ1本で派生した役割であるが、これに交換というルールを生み出したのは子どもたち自身であり、自ら作ったルールを守る経験は、社会性の素地の育ちに繋がると考える。

今年度の交流学习は、前年度にみられた子どもたちの「小さなまちを使った鳥瞰図的な遊び」から、大きなまちを創作し、自らの身体を使って楽しむことで、関係性やコミュニケーション、社会性の育ちへと向かうことができるのではないかと考え取組みされた。しかし子どもたちの特徴によっては、3回という回数は少なく、綿密な計画と環境調整が必要であった。沖縄県北部は広域に点在する特別支援学級が多くあり、交流及び共同学習を行うことが容易でない。しかし、今回の交流学习は少ない回数であっても子どもたちにとって生活世界を広げる貴重な体験であったと考える。そして「誰かと何かを共有する」体験を重ねることは、安全な関係性へと展開し他者への探索に向かう力を引き出していくことが示された。その結果として、その子なりに関わる社会が形成され、そこに役割や守るべきことが生まれる。それこそが彼らにとっての手応えのある社会であり、社会性の育ちにとって大切な要素と考えることができる。

## V. 引用・参考文献

1. 安藤 忠 川原佐公 (2008) 特別支援保育に向けて、建帛社
2. Charles E. Schaefer (2011) プレイセラピー 14の基本アプローチ、創元社
3. 遠藤利彦 (2004) 子どもに育てたい社会性とは何か、児童心理58 (2), p, 1-9
4. 針塚 進 遠矢浩一 (2006) 軽度発達障害児のためのグループセラピー、ナカニシヤ出版
5. 木村宣孝 (2006) 指導事例Navi知的障害教育 I 小学校編, p, 198-199
6. 文部科学省 (2009) 小学校学習指導要領解説領則編
7. 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領
8. 小澤勲 (2005) 認知症とは何か、岩波新書
9. 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 (2010), p, 129-134
10. 前掲載書 9, p, 155-168
11. 滝川一廣 (2004) 「こころ」の本質とは何か、ちくま新書